



Íkala, revista de lenguaje y cultura
ISSN: 0123-3432
revistaikala@udea.edu.co
Universidad de Antioquia
Colombia

Tello Rueda, Leyla Yined
Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español
Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 11, núm. 17, enero-diciembre, 2006, pp. 89-116
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020424004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Serie sin fin 3, 2002

Collage sobre lienzo. Bastidor redondo, 40 cm de diámetro

Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español^{*1}

Dra. Leyla Yined Tello Rueda^{**}

Este artículo presenta los resultados principales de una investigación descriptiva en el campo de la pragmática interlingüística, que describe contrastivamente las peticiones realizadas por hablantes nativos de español, por hablantes nativos de inglés, y por aprendices de inglés como lengua foránea. La información fue recolectada a través de un juego de roles cerrado, con el fin de analizar estrategias semánticas, y modificaciones internas y externas empleadas por los participantes en la producción oral de peticiones. Este análisis permitió detectar transferencias pragmáticas del español al inglés, hecho que es fundamental para el diseño de propuestas metodológicas y curriculares que ayuden a contrarrestar el efecto de este factor como generador de problemas a nivel comunicativo en el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera.

Palabras clave: pragmática interlingüística, actos de habla, realización de peticiones en inglés, transferencia pragmática, competencia pragmática.

This article presents the main results of a descriptive investigation in the field of interlanguage pragmatics. It contrasts the requests formed by native speakers of Spanish, by native speakers of English, and by learners of English as a foreign language. Data was collected through a closed role-play, in order to analyze the semantic strategies and the internal and external modifications used by participants in the oral production of requests. This analysis allowed the detection of pragmatic transfer from Spanish to English. This outcome is crucial for the design of methodological and curricular proposals that contribute to offset the effect of this factor as a generator of communicative breakdowns and misunderstandings when learning a second or foreign language.

Key Words: interlanguage pragmatics, speech acts, realization of requests in English, pragmatic transfer, pragmatic competence.

Cet article présente les principaux résultats d'une recherche descriptive dans le domaine de la pragmatique inter linguistique, qui décrit de façon comparative les demandes faites par des hispanophones et par des anglophones, ainsi que celles produites par des apprenants de l'anglais langue étrangère. L'information a été recueillie lors d'un jeu de rôles clos, et ce afin d'analyser les stratégies sémantiques et les modifications internes et externes employées par les participants dans la production orale des demandes. Cette analyse a permis de déceler des transferts pragmatiques de l'espagnol vers l'anglais, fait qui se révèle fondamental pour le dessin de propositions méthodologiques et de cursus

* Recibido: 09-03-06 / Aceptado: 18-07-06

1 Este artículo reporta los resultados del proyecto “Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español”, con el apoyo de la Universidad del Tolima y la Universidad de Arizona.

qui permettront de minimiser l'effet de ce facteur comme générateur de problèmes au niveau communicatif dans l'apprentissage d'une seconde langue (L2) ou d'une langue étrangère (LE).

Mots clés: pragmatique interlinguistique, actes de parole, réalisation de demandes en anglais, transfert pragmatique, compétence pragmatique.

INTRODUCCIÓN

Abundante teoría e investigación sobre el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) ha mostrado que la competencia sociocultural es una dimensión con frecuencia olvidada dentro del desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza de un idioma foráneo en contextos formales como el salón de clase. Dicha peculiaridad en el currículo de lenguas extranjeras es una de las mayores causantes de la incapacidad que experimentan algunos aprendices de una LE para comunicarse eficientemente en dicho idioma. Esta limitación se presenta porque, a pesar de tener conocimiento sobre gramática y vocabulario, los estudiantes no poseen las reglas socialmente apropiadas para transmitir sus intenciones comunicativas (Achiba, 2002). Como consecuencia de la insuficiente instrucción orientada hacia el desarrollo de la competencia sociocultural y pragmática en la enseñanza de una LE, los aprendices usualmente transfieren, en forma indiscriminada, la competencia pragmática que han desarrollado en su lengua materna (L1) a la lengua que están aprendiendo, sin tomar en cuenta aspectos socioculturales que pueden llegar a ser opuestos entre las dos lenguas.

Con el fin de analizar el lenguaje de los aprendices (interlenguaje) de una LE en el plano pragmático, es necesario estudiar contrastivamente la realización de actos de habla en la L1 y en LE, para así detectar posibles transferencias pragmáticas que pueden ser fuente de problemas comunicativos. Esta labor ha sido emprendida desde la década del ochenta del siglo xx mediante estudios comparativos, y recientemente a través de estudios trasversales y longitudinales sobre el desarrollo de la competencia pragmática en aprendices de una segunda lengua (Alcón, 2005; Kasper y Rose, 2002).

Este estudio consta de una *fase contrastiva* y una *fase adquisitiva*. En la primera fase, peticiones realizadas por hablantes nativos de español y de inglés son descritas y comparadas a la luz de la evidencia empírica. La segunda fase se basa en la descripción de las peticiones de aprendices de inglés como LE en un nivel básico-avanzado. Esta investigación contribuye al estudio de los procesos inherentes a la adquisición de una segunda lengua (L2), al explorar,

dentro de pragmática interlingüística, 1) la noción de *transferencia*, entendida como la influencia de la lengua nativa de los aprendices en la pragmática de la L2 o LE, y 2) las normas para medir la aproximación de formas usadas por aprendices hacia formas empleadas por nativo-hablantes de la L2 (Kasper y Schmidt, 1996).

Las siguientes son las preguntas sobre las que se propuso indagar:

1. ¿Qué tipo de estrategias semánticas son usadas por hablantes nativos de español, hablantes nativos de inglés y aprendices de inglés en la realización de peticiones?
2. ¿Qué tipo de recursos lingüísticos (términos de alerta, modificaciones externas e internas) son usados por hablantes nativos de español, hablantes nativos de inglés y aprendices de inglés al expresar peticiones?
3. ¿Qué diferencias existen en la realización de peticiones por parte de hablantes nativos de español, hablantes nativos de inglés y aprendices de inglés, que puedan ser causantes potenciales de fallas pragmáticas originadas en la transferencia del español al inglés, al realizar estos actos de habla?

ALGUNOS CONCEPTOS SOBRE PRAGMÁTICA

El concepto de *competencia pragmática* fue tiempo atrás definida por Chomsky como el “conocimiento de las condiciones y forma de uso apropiado (del idioma), en conformidad con diversos propósitos” (1980: 224). Recientemente, Rose (1999) propone una definición que ha sido ampliamente aceptada por investigadores en el campo de la pragmática interlingüística. Rose define este concepto como la habilidad para usar recursos lingüísticos disponibles en un idioma (dimensión pragmalingüística), en forma apropiada, según el contexto (dimensión sociopragmática). Leech (1983) y Kasper (1992) se refieren al *conocimiento pragmalingüístico* como la interfase lingüística de la pragmática, interfase que hace referencia a los recursos lingüísticos existentes en un idioma para expresar una intención comunicativa, y la cual requiere el planeamiento de forma, significado, fuerza y contexto (Kasper y Rose, 2002). El *conocimiento sociopragmático* es la interfase sociológica de la pragmática, lo que implica la estimación de la distancia y el poder social con respecto al interlocutor,

los derechos y obligaciones, y el grado de imposición implícito en diferentes actos lingüísticos (LoCastro, 2003). Esta distinción, aunque todavía usada en relación al componente pragmático de la lengua, puede ser problemática por crear una falsa dicotomía (Márquez-Reiter y Placencia, 2005). Según Kasper, la *pragmalingüística* “incluye estrategias como el carácter directo e indirecto de las proposiciones, las rutinas, y un amplio rango de formas lingüísticas que pueden intensificar o atenuar actos comunicativos” (1997: 1). La *socio-pragmática*, de forma complementaria, se refiere a la percepción social de la acción comunicativa.

En consecuencia, se han identificado dos tipos de *transferencia pragmática*: uno son las *fallas sociopragmáticas*, cuando los aprendices de una L2 o LE evalúan una situación de acuerdo con las normas que gobiernan su lengua materna, las cuales pueden diferir de las normas reguladoras de la lengua objeto, y transfieren percepciones de cómo actuar en una situación específica de su lengua materna a la situación en la segunda lengua. Otro tipo de transferencia es la *pragmalingüística*, en la cual los aprendices transfieren expresiones de su lengua materna que son semántica y sintácticamente equivalentes a las de la L2, pero que comunican una fuerza pragmática diferente en la L2 (Thomas, 1983).

METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo descriptivo, pues proporciona: 1) la descripción contrastiva de un acto de habla específico, como es el caso de las peticiones o solicitudes realizadas por grupos de hablantes nativos de español y de inglés en su lengua nativa, y 2) la descripción interlingüística de las peticiones realizadas por un grupo de aprendices hispanos de inglés como lengua foránea.

Participantes

Se estudiaron las peticiones producidas por treinta participantes, divididos inicialmente en dos grupos. El primero constó de veinte participantes, de nacionalidad colombiana, hablantes nativos de español y estudiantes universitarios inscritos en el programa Lenguas Extranjeras y Negocios Internacionales, de la Universidad del Tolima, registrados en asignaturas correspondientes al nivel

intermedio de inglés. Este grupo fue dividido aleatoriamente en dos: el *grupo 1* estuvo conformado por diez hablantes nativos de español, a quienes se les solicitó hacer peticiones en su lengua materna. El *grupo 2* estuvo constituido por diez hablantes nativos de español, y se les solicitó hacer peticiones en inglés, actuando como aprendices de inglés como LE.

Un *tercer grupo* (grupo 3) estuvo conformado por diez hablantes nativos de inglés estadounidense, estudiantes universitarios de pregrado en su segundo año en la Universidad de Arizona, en Tucson, y se les solicitó hacer peticiones en inglés.

Las edades de los treinta participantes estaban en el rango de 18 a 22 años, 20 mujeres y 10 hombres.

Procedimientos y recolección de datos

La información sobre la realización de peticiones fue recolectada mediante un juego de roles cerrado. Cada participante escuchaba con atención una situación y reaccionaba ante ella en forma oral, asumiendo el papel de la persona involucrada en la situación. Se usaron cinco situaciones, las cuales fueron adaptadas de la versión en inglés diseñada para el proyecto *cross-cultural* de la realización de actos de habla (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989), siguiendo la modificación incorporada por Le Pair (1996), quien en lugar de usar los diálogos incompletos (*discourse completion tests* —DCT—), empleó descripciones generales de la situación, a las cuales los participantes tenían que responder oralmente. La ventaja de este instrumento, según Trosborg (1995), es que los participantes tienen la oportunidad de expresar todo lo que ellos posiblemente dirían en una situación como la descrita y, además, su respuesta es un buen indicio de su forma natural de hablar. Sin embargo, este método resulta inapropiado para analizar el uso real del idioma, como lo documentan varios autores (Cohen y Olshtain, 1994; Golato, 2003; Rintell y Mitchell, 1989; Shauer y Adolphs, 2006).

Las cinco situaciones seleccionadas buscaban la producción de peticiones en español para el grupo 1 (véase anexo 1), y en inglés para los grupos 2 y 3

(véase anexo 2). Las respuestas de los participantes fueron audio-grabadas, y luego transcritas ortográficamente.

Análisis de datos

Las peticiones realizadas por los tres grupos de participantes fueron analizadas y contrastadas cualitativamente, teniendo en cuenta tres criterios: *tipo de estrategia* (directa o indirecta), *perspectiva* (hablante, oyente, ambos), y *recursos lingüísticos* (Rec. Ling.) usados por los participantes (términos de alerta y modificaciones externas e internas). La escala para clasificar el tipo de estrategia semántica de las peticiones recolectadas en este estudio es una versión modificada de la escala propuesta por Blum-Kulka, House y Kasper (1989). Los cambios introducidos se hicieron después de revisar someramente la información obtenida, con el fin de proveer una escala adecuada para el análisis de los datos. De esta forma, se propusieron diez categorías: algunas se abolieron, otras se adicionaron y otras más fueron consideradas en un orden diferente de directividad, como se puede ver en la tabla 1, la cual presenta ejemplos de las peticiones en inglés para cada tipo de estrategia.

Tabla 1. Clasificación de estrategias semánticas

Tipos de estrategias semánticas	Categorías	Ejemplos
Directas	1. Órdenes 2. Declaración de obligación 3. Declaración de la petición 4. Declaración de deseo 5. Declaración de necesidad 6. Pregunta 7. Declaración evasiva	Move your car. You have to move your car. I'm asking you to move your car. I want you to move your car. I need you to move your car. Do you want to move your car? I'd like you to move your car.
Indirectas	8. Sugerencia 9. Pregunta consultante 10. Insinuación	How about moving your car? Could you move your car? Your car is parked in a prohibited zone.

Dentro de los recursos lingüísticos empleados por los participantes en la realización de peticiones, se analizaron los *términos de alerta*, que generalmente

preceden la petición y sirven para llamar la atención, saludar, o personalizar la petición usando el nombre del oyente cuando hay familiaridad, o el título cuando el interlocutor es una persona desconocida, o con quien no se tiene mucha confianza. La tabla 2 presenta las categorías utilizadas para el análisis de este aspecto.

Tabla 2. Clasificación de términos de alerta

Recursos Lingüísticos	Categorías	Ejemplos
Términos de alerta	Llamadores de atención (At)	Excuse me,...
	Saludos (S)	Hi, ...
	Nombre (N)	David, ...
	Título (T)	Sir, ...

Igualmente, como parte de los recursos lingüísticos, se analizaron las *modificaciones externas e internas* en la realización de peticiones, con base en la clasificación propuesta por Trosborg (1995). La tabla 3 presenta las categorías y subcategorías establecidas para el análisis, incluyendo ejemplos en inglés, extraídos del corpus recolectado, algunos de los cuales pueden exhibir dos o más tipos de modificaciones simultáneamente.

Tabla 3. Clasificación de modificaciones externas e internas

Rec. Ling.	Categorías	Ejemplos ^a	
Modificaciones externas (ME)	Preparadores (PR)	de contenido	We have a problem with the lecturer...
		del acto de habla	I need to ask you a favor...
		verificación de disponibilidad	Do you have time now?...
		preacuerdo	Can I ask you a favor?...
	Desarmadores (D)	I really hate to ask you this, but....	
	Elogios (E)	I know you are a great presenter...	
	Justificaciones (J)	...It's just that the scheduled lecturer cannot make it.	
	Promesas o compensaciones (P/C)	I could help you preparing for your lecture.	
	Advertencias (A)	Move your car, or I'll have to cite you.	

Modificaciones internas (MI)	Atenuantes sintácticos (AS)	Pregunta (P)	Do you want to give your talk one week earlier?
		Tiempo verbal (TV)	Could we advance your lecture one week?
		Negación (N)	Why don't you give your talk a week earlier?
		Condicional (C)	I would give you extra help if you accept to present a week earlier.
		Subordinación (S)	I hope you'll be able to advance your lecture one week.
		Gerundio (G)	I was thinking that you could give your lecture a week in advance.
		Verbos modales (M)	I thought that you might give your talk a week earlier.
	Atenuantes lexicales (AL)	Marcadores de cortesía (MC)	Please, kindly, be so kind as
		Términos de consulta (TC)	Would you mind... Do you think you could... Do you object to....
		Mitigadores (MI)	Just, perhaps, possibly, maybe
		Moderadores (MO)	A second, a minute, a spot
		Rodeos (RO)	Kind of, sort of, somehow, and so on, more or less. I er, erm, er- I wonder if you'd er...
		Intensificadores adverbiales (IA)	Such, so, very, quite, really, etc., terribly, awfully, absolutely, etc.
		Intensificadores lexicales (IL)	Palabras positivas: <i>darling, doll, sweetheart</i> Palabras negativas: <i>the hell, damned</i>

a A excepción del ejemplo de Advertencia los ejemplos de la tabla 3 corresponden a la situación 4 (véase anexo 2).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se presenta un análisis descriptivo de los resultados obtenidos con relación a las preguntas de investigación formuladas. Es de anotar que el carácter reducido de la muestra no posibilita el establecimiento de generalizaciones o diferencias estadísticamente significativas.

Análisis de estrategias semánticas

Con relación a la primera pregunta de investigación —que indagaba sobre el tipo de estrategias semánticas empleadas por los participantes en la realización de peticiones—, los tres grupos de participantes usaron, con mayor frecuencia,

estrategias directas para expresar peticiones, lo cual está obviamente influido por la escala empleada para el análisis de datos, que contenía siete estrategias semánticas directas frente a tres indirectas (véase tabla 4).

Tabla 4. Distribución porcentual de las estrategias semánticas empleadas por los tres grupos de participantes para realizar peticiones

Grupo 1 Hablantes nativos de español (HNE)												
Estrategia semántica		Directas							Indirectas			Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Situación	S1: apuntes	-	-	-	-	1	2	1	-	7	-	11
	S2: hombre	7	-	-	-	-	1	-	-	2	-	10
	S3: carro	5	-	-	-	-	1	-	-	4	-	10
	S4: conferencia	1	1	3	-	3	-	1	-	3	-	12
	S5: cocina	7	-	1	-	2	-	-	-	2	-	12
Total		20	1	4	0	6	4	2	0	18	0	55
(%)		36	2	7	0	11	7	4	0	33	0	100
Total %		67							33			
Grupo 2 Aprendices de inglés (AI)												
Estrategia semántica		Directas							Indirectas			Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Situación	S1: apuntes	1	-	-	-	7	-	-	-	7	-	15
	S2: hombre	7	-	-	-	-	1	-	-	2	-	10
	S3: carro	2	2	-	-	2	-	-	-	4	-	10
	S4: conferencia	-	1	-	3	9	-	-	-	5	-	18
	S5: cocina	3	1	-	-	5	-	-	-	2	-	11
Total		13	4	0	3	23	1	0	0	20	0	64
(%)		20	6	0	5	36	2	0	0	31	0	100
Total %		69							31			
Grupo 3 Hablantes nativos de inglés (HNI)												
Estrategia semántica		Directas							Indirectas			Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Situación	S1: apuntes	-	-	-	1	-	-	1	-	9	-	11
	S2: hombre	7	-	1	-	-	-	-	-	2	-	10
	S3: carro	1	2	-	1	-	-	-	-	4	-	8
	S4: conferencia	-	-	-	1	1	1	2	1	4	1	11
	S5: cocina	3	2	1	3	3	-	-	-	3	2	17
Total		11	4	2	6	4	1	3	1	22	3	57
(%)		19	7	3	11	7	2	5	2	39	5	100
Total %		54							46			

El grupo 2 de aprendices de inglés (AI) fue el que más empleó estrategias directas para realizar sus peticiones, alcanzando un 69%, seguido muy de cerca por el grupo 1 de hablantes nativos de español (HNE) con 67%, mientras que el grupo 3 de hablantes nativos de inglés (HNI) realizó el 54% de las peticiones mediante estrategias semánticas directas, como se puede observar en la tabla 4. Este resultado difiere de lo encontrado por Faerch y Kasper (1989), quienes concluyeron que, en su estudio, los aprendices usaron más estrategias indirectas por la necesidad de sonar más tentativos y así reducir la fuerza impositiva de la petición.

Estas diferencias en los resultados pueden ser atribuidas a la combinación de factores socio-culturales e interlingüísticos que entran en juego en la adquisición y uso de una L2, lo cual es validado por los resultados obtenidos por Le Pair (1996), quien encontró que los HNE tienden a usar estrategias más directas que los hablantes nativos de otras culturas. De forma similar, Koike (1989) halló que aprendices españoles de inglés expresan solicitudes “poco corteses” (énfasis adicionado), independiente del nivel de imposición presentado por las situaciones. Los anteriores resultados sugieren que, en el caso de aprendices hispanos de inglés, se ha encontrado transferencia pragmática, posiblemente porque los aprendices perciben rasgos pragmáticos en su lengua materna (español) como universales y, por tanto, transferibles a su L2 (Takahashi, 1996).

Diferencias en el mayor o menor uso de estrategias directas pueden estar relacionadas con el grado de variación *cross-cultural* en la percepción de la realidad social. Esto implica que los miembros de distintas culturas pueden tener distintas percepciones de situaciones sociales, así como en la relativa importancia que atribuyen a parámetros sociales, como el *poder* y la *distancia social*, el *grado de obligatoriedad del oyente* para cumplir con lo solicitado, y el *derecho del hablante* para hacer la petición.

Dentro de la dimensión de estrategias directas, los HNE y los HNI (grupos 1 y 3) coincidieron en usar, en mayor proporción, la categoría 1 (órdenes), con 36% y 19% respectivamente, mientras que los AI (grupo 2) usaron más declaraciones de necesidad (categoría 5) para expresar peticiones directamente (véase tabla 4), lo cual, según Cohen *et al.* (2005), es común en aprendices

de una segunda lengua, quienes por sus limitados recursos lingüísticos y su restringida competencia pragmática optan por usar expresiones de poca complejidad estructural.

En la dimensión de estrategias indirectas, los tres grupos coincidieron en usar más preguntas consultantes (categoría 9) para expresar peticiones indirectamente, lo cual se encontró antes en otros estudios (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989; Le Pair, 1996). Este tipo de estrategia consulta concretamente la posibilidad del oyente, su habilidad o voluntad de acceder a la petición. Esta categoría fue usada en mayor proporción por HNI (grupo 3), con 39%, seguido por los HNE, con 33% y, por último, los AI con 31% (véase tabla 4).

Los tres grupos coincidieron en usar órdenes en mayor proporción al responder a la situación 2, que es la que involucra a un hombre importunando a una mujer joven en la calle. Sin embargo, los HNE también usaron esta categoría en igual proporción para reaccionar a la situación 5, que se refiere a la cocina sucia. Según Blum-Kulka y House (1989), en esta situación el derecho del hablante para hacer la petición coincide con la obligación del oyente en llevar a cabo lo requerido, lo que justifica el uso de estrategias semánticas directas.

Estos resultados coinciden de modo parcial con lo expresado por Brown y Levinson (1978) con respecto a la importancia de los grados de distancia social y poder entre participantes para variar la realización de peticiones culturalmente. Estos autores sostienen que los valores de poder y familiaridad interactúan en la determinación del comportamiento lingüístico de los participantes, haciendo que la directividad tienda a aumentar cuando hay familiaridad, y a disminuir con la distancia social o el poder social del hablante.

La anterior hipótesis se cumplió para los HNE, que emplearon estrategias directas para referirse a un compañero de casa (situación 5). Sin embargo, la mayoría de las solicitudes realizadas por los tres grupos contradice dicho postulado, pues los participantes usaron estrategias semánticas directas para hacer solicitudes a un extraño, en la situación 2. Este resultado sugiere que, en el caso de estos participantes, el derecho del hablante para hacer la petición es la dimensión social positivamente correlacionada con mayores niveles de directividad. Esta correlación deja de lado elementos como el propósito de la

petición que, según Blum-Kulka, Danet y Gherson (1985), se relaciona con la variación de las estrategias semánticas usadas para hacer solicitudes. Según estos investigadores, lo que se solicita (acciones, cosas, permiso, información) influye en la forma en la que se expresa una petición. Sin embargo, para este estudio dicha variable es controlada al escoger situaciones que buscan de modo exclusivo la emisión de peticiones de acciones. Por otro lado, los tres grupos también favorecieron el uso de preguntas consultantes (categoría 9) para contestar a la situación 1, que es la petición de los apuntes. Esta categoría es considerada por Blum-Kulka (1989) un ejemplo por excelencia de estrategias convencionalmente indirectas, pues dan opción al oyente de decidir, sin intención de controlar o imponer algo sobre él.

Sólo el grupo 3 (HNI) utilizó todas las categorías de la escala, incluyendo estrategias directas e indirectas. Esto discrepa de los resultados reportados por Blum-Kulka y House (1989), quienes encontraron, en su estudio, que los HNI prefirieron usar estrategias indirectas en todas las situaciones, mientras que los hablantes de español mostraron una sensibilidad muy alta a las situaciones y usaron mayor variedad de categorías que los hablantes nativos de inglés.

Uso múltiple de estrategias semánticas

El grupo que realizó más peticiones fue el grupo 2 (AI). Con frecuencia, este grupo de participantes reaccionó a las situaciones presentadas, no sólo expresando una petición, sino reformulándola. Este comportamiento puede ser causado por la inseguridad que pueden sentir los aprendices al comunicarse en una L2, y por el natural deseo de ser totalmente explícitos y, en consecuencia, entendidos por su interlocutor (House y Kasper, 1987). El 50% de la reformulación de peticiones se hizo usando estrategias semánticas diferentes, con el fin de atenuar o acentuar la fuerza ilocutiva de su petición inicial. Ej:

I need a favor from you. Could you lend me your notes, please?
(situación 1, apuntes).

Este ejemplo muestra una primera cláusula, que sirve de preparador de la petición, seguido por la petición en sí, lo cual se manifestó como el patrón más frecuente en los casos de reformulación de peticiones por parte de los AI.

Un elemento interesante que emerge es que los participantes de los tres grupos coincidieron en no reformular sus peticiones en las situaciones 2 y 3 (véanse anexos 1 y 2) que incluían interacción con extraños. Por otro lado, en el grupo 3 (HNI) también se presentó el caso de no expresar la petición específicamente y, en cambio, usar movimientos de apoyo para explicar la situación, o hacer advertencias para coaccionar al oyente. Ej:

Excuse me ma'am, you're parked in a prohibited zone and I'm gonna have to cite you if you don't move the car (situación 3, carro).

En este caso, la petición está implícita en la última parte de la advertencia, lo cual evidencia el conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático del participante, quien no recurre a la enunciación explícita de la petición, pues su intención comunicativa está claramente expresada en su advertencia. Además, esta situación puede ser fácilmente percibida por el oyente como un caso claro de contrato social / legal entre los participantes, por lo cual no necesita reiteración alguna.

Análisis de la perspectiva

Las estrategias semánticas empleadas por los participantes en la producción de peticiones también variaron con relación a la *perspectiva*; a este nivel, las peticiones pueden enfatizar el papel del hablante, del oyente, de ambos, o puede ser impersonal. El análisis de la perspectiva, favorecida por los participantes al realizar peticiones, mostró una marcada preferencia de los tres grupos por orientar la petición al oyente. Sin embargo, el grupo de HNI fue el que más produjo peticiones orientadas al hablante con 24%, seguido por el grupo de AI con 14%, una proporción similar a la alcanzada por el grupo de HNE con 12%. Estos hallazgos indican que los AI buscaron atenuar la fuerza impositiva de las peticiones al evitar nombrar al interlocutor como agente de la petición.

Un hallazgo posiblemente relacionado con el uso de rutinas en la formulación de peticiones por parte de HNI, es que el 70% de las peticiones realizadas por este grupo en la situación 1 (apuntes) enfatizó la acción del hablante, hecho que no se dio en el resto de las situaciones. Esto puede indicar que la perspectiva enfocada en el hablante puede ser un convencionalismo cultural de medios

(Clark, 1979) en peticiones donde se solicitan cosas prestadas para este grupo de hablantes. Además de esto, el único caso de perspectiva inclusiva (enfocada hacia oyente y hablante) se presentó en el grupo de HNI, específicamente en la situación 4 (conferencia), con el fin de crear un compromiso mutuo, que finalmente beneficia al hablante. Ej:

Would it be possible that we could advance your lecture one week?

Para resumir, en respuesta a la primera pregunta de investigación —¿qué tipo de estrategias semánticas son usadas por hablantes nativos de español, hablantes nativos de inglés y aprendices de inglés en la realización de peticiones?—, los datos recolectados sugieren que los tres grupos de participantes usaron estrategias semánticas tanto directas como indirectas para expresar sus peticiones. Los AI fueron los que más emplearon estrategias directas para realizar sus peticiones, seguidos muy de cerca por los HNE. En contraste, los HNI se sirvieron de estrategias indirectas en más de la mitad de las ocasiones. Dentro de la dimensión de estrategias directas, los HNE y los HNI coincidieron en usar órdenes en mayor proporción, mientras que los AI recurrieron a más declaraciones de necesidad. En la dimensión de estrategias indirectas, los tres grupos coincidieron en usar más preguntas consultantes para expresar peticiones indirectamente. Esta categoría fue usada en mayor proporción por HNI, seguidos por los HNE y por último los AI. Sólo el grupo 3 (HNI) empleó toda la variedad de estrategias de la escala, incluyendo estrategias directas e indirectas. Se observó una marcada preferencia de los tres grupos por orientar la estrategia semántica al oyente, encabezada por los HNE y seguida de cerca por los AI. Los HNI fueron quienes más produjeron peticiones orientadas al hablante.

Análisis de recursos lingüísticos

En torno a la segunda pregunta, que inquiría sobre el tipo de recursos lingüísticos (términos de alerta, modificaciones externas e internas) usados por los tres grupos al expresar peticiones, se encontró que el que usó más términos de alerta fue el HNI, seguido de cerca por los AI y por los HNE. También vale la pena resaltar que el menor empleo de términos de alerta se dio en la situación 2 (hombre), mientras que en algunas situaciones como

la 4 (conferencia) y la 1 (apuntes) en menor proporción, los participantes usaron una combinación de términos de alerta.

Para el análisis de las *modificaciones externas* o *movimientos de apoyo* se consideró la frecuencia total con la que los tres grupos usaron estos recursos lingüísticos (véase figura 1).

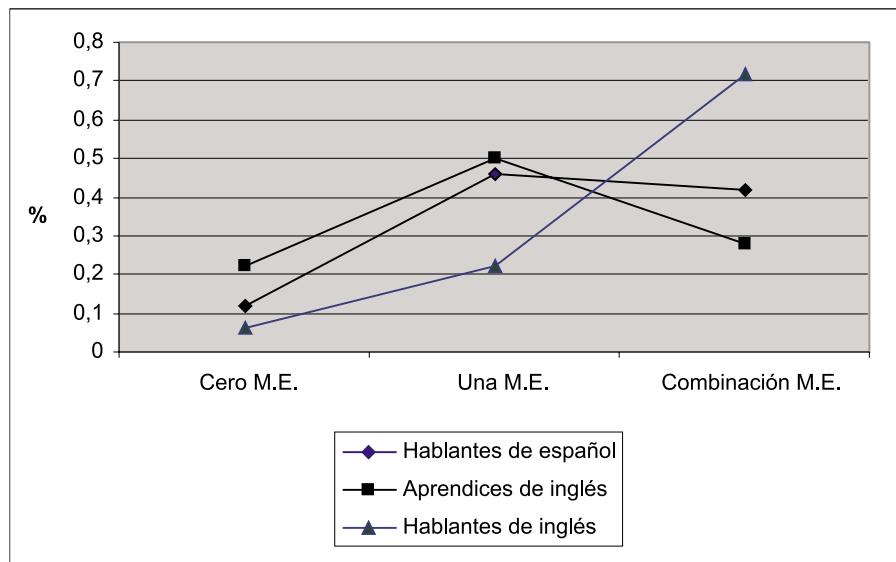


Figura 1. Representación porcentual del uso de modificaciones externas (M.E.) por parte de los tres grupos de participantes

Los HNI fueron los que expresaron peticiones más extensas, acompañadas en un 72% por una combinación de movimientos de apoyo. Este grupo es seguido por los HNE, con 42% y, por último, los AI, que sólo emplearon combinación de modificaciones externas en un 28%. Estos resultados pueden ser indicio de diferencias culturales entre los grupos de participantes. Al respecto, Blum-Kulka (1989) considera que una cultura que tiene menos expectativas normativizadas sobre lo que constituye un comportamiento apropiado es menos susceptible a usar rutinas como fórmulas de expresión al realizar actos de habla, como es el caso de los HNE, lo cual dista de la situación de los HNI,

quienes hicieron uso extenso de movimientos de apoyo convencionalmente asociados con las situaciones sociales dadas. En contraste, el grupo de AI fue el que menos usó estos recursos lingüísticos por tener el mismo acervo cultural de los HNE (interferencia pragmática) y por carecer de amplia competencia gramatical en inglés, su L2 (desarrollo interlingüístico). Por otro lado, esta evidencia confirma lo encontrado por Trosborg (1995), quien afirma que los aprendices proporcionan menos modificaciones externas que los hablantes nativos de un idioma.

De igual forma, House y Kasper (1987) sostienen que en interacciones lingüísticas en una L2, los aprendices deben sortear dificultades sociales y lingüísticas, y cuando estas últimas predominan, los aprendices emplean estrategias de reducción, debido a su restringido conocimiento de la lengua. Por el contrario, cuando la dificultad social es más apremiante, los aprendices optan por la verbosidad, caso que no se evidenció en esta investigación.

El grupo que más usó *modificaciones externas* fue el grupo 3, seguido por el grupo 1 y por último el grupo 2. Con referencia al tipo de movimiento de apoyo más usado, encontramos que tanto AI como HNI prefirieron dar justificaciones, mientras que el grupo 1 optó por suministrar preparadores. La categoría menos usada fue la de desarmadores, sólo empleada por los HNI, seguida por los elogios, que no fue usada por este grupo, pero sí por los grupos 1 y 2. El alto uso de modificaciones externas que expresan razones de apoyo se origina en la eficiencia de este recurso lingüístico para mitigar la imposición de la petición, pues el proporcionar las razones, justificaciones y explicaciones de la petición anticipa preguntas potenciales por parte del oyente y crea empatía con el interlocutor, si éste acepta la validez de las razones expuestas.

También se evidencia el mayor uso de advertencias de HNE y AI con relación al uso de promesas y compensaciones de los HNI. Al respecto, Trosborg (1995) afirma que los aprendices no usan suficientes movimientos de apoyo para minimizar el costo de la petición para el oyente (tales como promesas o compensaciones) y, por el contrario, ellos tienden a proporcionar información que aumenta potencialmente el costo de la petición para el oyente, en lugar de disminuirlo; tal es el caso de las advertencias. A la luz de la información

aquí obtenida, estos supuestos parecen ser aún más evidentes para los HNE (grupo 1), hecho que es apropiado de acuerdo con las convenciones sociales de esta cultura, pero en el caso de los AI sí puede crear traumatismos, pues los aprendices tienden a no usar los mitigadores empleados por HNI y, en cambio, a emplear los intensificadores usados por HNE (Bardovi-Harlig, 1996), sin considerar que las convenciones sociales no son exactamente las mismas para realizar peticiones en las dos culturas.

El grupo que más usó *modificaciones internas* fue el correspondiente a los HNI, seguido por el grupo de AI y, por último, el de HNE. Este resultado hace evidente que en mayor o menor grado, los AI son conscientes de la necesidad de mitigar la fuerza impositiva de sus peticiones en inglés, pues perciben que el sistema para expresar amabilidad en peticiones en inglés es diferente al empleado en español. Esta situación es notable en el caso de la situación 1 (apuntes), donde el grupo 3 (HNI) empleó fórmulas convencionales para realizar peticiones. Ej:

- I would like to know if I might borrow your notes about the class I missed.
- Could you please lend me your notes?

Los tres grupos coincidieron en usar más modificaciones internas en la situación 1 (apuntes), seguida por la situación 3 (carro) para los grupos 1 y 2, y por la situación 5 (cocina) para el grupo 3. Si analizamos la situación 1, ésta no garantiza cumplimiento por parte del oyente, lo que hace que el hablante, al ser consciente de esto, emplee más modificadores para tratar de convencer al oyente y obtener lo requerido. Por otro lado, el alto uso de modificaciones internas en el caso de los HNI al responder a la situación 5 contrasta con el bajo uso de estos recursos por los otros dos grupos. Un caso similar se presenta en la situación 4 (conferencia). En la situación 5, los participantes de los grupos 1 y 2 conceden al hablante todo el derecho en hacer la petición, por tratarse casi de un contrato de convivencia, en el que el oyente tiene la obligación de cumplir con lo requerido prontamente y sin importar el nivel de directividad o cortesía de la petición. Algo similar sucede en la situación 4, pues en este caso el profesor universitario es investido con un derecho legítimo para hacer

la petición de forma directa y, en algunos casos, inadecuadamente autoritaria, por el poder que él tiene sobre el oyente. Ej:

Situación 4 (conferencia)

- Mire David, tenemos un problema con el profesor de las conferencias, y en vista de este percance le pido que prepare sobre lo que usted va a hablar y debe iniciar su charla la próxima semana (participante grupo 1).
- David, you have to make your presentation next Wednesday. The other invited person is sick (participante grupo 2).

Esta misma evaluación de la situación crea altas expectativas en el cumplimiento de la petición. En el caso de los HNI, el poder del hablante sobre el oyente es posiblemente reconocido, pero sin otorgar, a éste, primera autoridad para hacer la petición; por el contrario, las peticiones realizadas por el grupo 3 en esta situación fueron muy tentativas. Ej:

David, I kind of have a little problem, the person that was supposed to give the guest lecture cancelled on me. Apparently he's sick, and I was hoping that you would be willing to give your presentation instead of his, what would make you go a week earlier, but if you want I can give you some extra help to help you prepare for that. Just let me know about that.

Los tipos de *modificadores internos* más usados por los participantes fueron la categoría de pregunta para el grupo 1 y la categoría de verbos modales para los grupos 2 y 3. Esto se explica por el carácter desarmador y tentativo que estas estructuras pueden imprimir a la petición (Trosborg, 1995). La categoría menos utilizada fue el gerundio, empleada en dos ocasiones por el grupo 3 que, por cierto, fue el de uso más variado de estos recursos lingüísticos. Otro aspecto que marca una notable diferencia entre las peticiones del grupo 3 y las de los otros participantes, es que este grupo hizo uso considerable de la subordinación, con el fin de sonar tentativos: “*I wonder*”, mostrar su apreciación: “*I hope/I appreciate*”, o su opinión: “*I think/I believe/In my opinion*”. Esta diferencia puede originar fallas pragmáticas, pues estas frases son convencionalismos comúnmente asociados con la realización de peticiones en inglés, y no en español. Por otra parte, el empleo de marcadores de cortesía no fue muy frecuente, a

pesar de la reiteración con la que este término es mencionado en conexión con descripciones de peticiones en material pedagógico y de la eficacia del *please* o “por favor” como signo de amabilidad y como atenuante, pues su uso señala la realización de una petición en forma cortés. Fueron los AI quienes menos recurrieron a este recurso, lo que contradice lo reportado por Faerch y Kasper (1989), quienes sostienen que los aprendices tienden a usar marcadores de cortesía, pues su uso requiere menor competencia pragmalingüística al poder ser empleados fuera de la estructura sintáctica de la oración.

En este estudio, como en el realizado por Trosborg (1995), “por favor” también fue empleado con una función enfática por los HNE para mostrar irritación o exasperación, por lo cual fue considerado como un intensificador lexical. Ej:

Señora, por favor, ¿es que usted no vio la señal de prohibido parquear? (situación 3, carro).

Los tres grupos de participantes emplearon más modificaciones internas que externas, lo que difiere de lo reportado por Faerch y Kasper (1989), quienes afirman que los aprendices tienden a usar más modificadores externos que internos por preferir procedimientos más explícitos aunque más complejos para modificar sus peticiones.

Para sintetizar, en respuesta a la segunda pregunta de investigación —¿qué tipo de recursos lingüísticos (términos de alerta, modificaciones externas e internas) son usados por hablantes nativos de español, hablantes nativos de inglés y aprendices de inglés al expresar peticiones?—, los datos indican que los tres grupos de participantes hicieron uso tanto de términos de alerta, como de modificadores externos e internos para aumentar o disminuir la cortesía o el nivel de directividad en la expresión de peticiones. Se puede concluir que los tres grupos emplearon términos de alerta en proporciones muy similares. Con respecto al uso de modificadores, se notó mayor uso de modificaciones internas que externas. El grupo 3 fue el que hizo uso más extenso de modificadores, mientras que el grupo 2 empleó el menor número de modificadores externos, y el grupo 1 usó la menor cantidad de modificadores internos. Los tres grupos exhibieron el uso reiterado de modificaciones externas para proporcionar razones de apoyo a la petición, tales como preparadores, frecuentemente empleados

por el grupo 1, y justificaciones, recurso al que recurrieron los grupos 2 y 3. Los tipos de modificadores internos más usados por los participantes fueron la categoría de pregunta para el grupo 1 y la categoría de verbos modales para los grupos 2 y 3.

Diferencias encontradas entre los tres grupos de participantes

En respuesta a la tercer pregunta —¿qué diferencias existen en la realización de peticiones por parte de hablantes nativos de español, hablantes nativos de inglés y aprendices de inglés, que puedan ser causantes potenciales de fallas pragmáticas originadas en la transferencia del español al inglés, al realizar estos actos de habla?—, es necesario reiterar que es difícil establecer la existencia de diferencias estadísticamente significativas con una muestra reducida como la tomada para este estudio. No obstante, fue posible detectar diferencias principalmente entre las peticiones realizadas por AI y HNI, con relación al uso de estrategias semánticas, y de modificaciones externas e internas.

En primera instancia, el grupo de AI (grupo 2) fue el que más empleó estrategias directas, mientras que los HNI (grupo 3) fueron los que más se sirvieron de estrategias indirectas. También se evidenció un alto uso de la categoría 9, correspondiente a la pregunta consultante (estrategia indirecta), pero sólo para el grupo 3 fue la de empleo más frecuente, pues el grupo 2 alcanzó la mayor frecuencia en la utilización de declaraciones de necesidad (categoría 5), y en el grupo 1 (HNE) la categoría 1 (órdenes) fue la de uso más difundido. El marcado uso de declaraciones de necesidad por parte del grupo 2 con referencia al grupo 3 aparentemente no es causada por transferencia pragmática, pues los HNE mostraron un bajo empleo de la categoría 5 con 11%, lo cual no difiere mucho del porcentaje alcanzado por los HNI con 7%. En contraste, el grupo 2 usó esta estrategia en un 36% para realizar sus peticiones. Este resultado puede ser producto de la generalización, simplificación, o reducción del conocimiento pragmalingüístico o sociopragmático que los aprendices poseen como parte de su interlenguaje y puede ocasionar fallas pragmáticas en la comunicación de estos aprendices en inglés, como lo registra Trosborg (1995). En su estudio, los HNI tendieron a usar declaraciones de deseos y necesidades como estrategias para reformular o respaldar sus peticiones, pues fueron consideradas como estrategias inapropiadamente directas para ser usadas como la primera propo-

sición al solicitar algo, en especial en situaciones donde no había seguridad de cumplimiento por parte del oyente.

Un segundo aspecto de discrepancia lo constituye la escasez en el uso de modificadores externos e internos por parte de los aprendices de inglés, en contraste con el alto empleo de estos recursos por los hablantes nativos de inglés, especialmente en situaciones donde el que solicita está en una posición de poder, aunque su derecho para hacer la petición, y el deber de cumplirla para quien la recibe, no sean igualmente evidentes, como en la situación 4 (conferencia). En este caso, se nota que tanto HNE, como AI optan por formular la petición, sin mayores movimientos de apoyo, ni modificación interna de la estructura de la petición. Algo similar ocurre con la situación 5 (cocina), donde el derecho del hablante para hacer la petición anula el uso de recursos lingüísticos que comuniquen mínima cortesía. Estos dos casos constituyen diferencias notables entre las dos culturas (hispana y angloparlante) que pueden llevar a la transferencia pragmática en la comunicación, posiblemente originada por fallas sociopragmáticas, pues los participantes de los grupos 1 y 2 evalúan la situación desde su punto de vista, el cual está filtrado por su propia cultura (interferencia pragmática), aunque no se debe desconocer la injerencia del limitado conocimiento lingüístico de los aprendices. A esto se suma el desconocimiento que tienen los aprendices, de convencionalismos de forma empleados en la expresión de peticiones en inglés, como es el caso de la subordinación, que registra un amplio uso por los HNI con el fin de sonar tentativos, pero no por los otros dos grupos de participantes.

CONCLUSIÓN

Desde un punto de vista comparativo, se puede concluir que, en situaciones específicas, los AI optaron por niveles altos de directividad y menor uso de modificadores externos e internos en relación con el grupo de HNI. La tendencia mostrada por el grupo de aprendices se asemeja a la exhibida por los HNE, lo cual es indicación de la ocurrencia de transferencia pragmática. No obstante, el insuficiente repertorio gramatical inherente al desarrollo del interlenguaje de los aprendices es otro factor que entra en juego, haciendo que ellos favorezcan *estrategias semánticas* más básicas sintácticamente, como la

declaración de necesidad, por encima de otras convencionalmente más usadas en la realización de peticiones en inglés.

Con referencia al uso de modificaciones externas e internas, se presentaron claras indicaciones de fallas sociopragmáticas en la realización de peticiones por parte del grupo 2 (AI). La transferencia de percepciones de la primera lengua sobre cómo actuar en una situación determinada en la L2 hizo que los participantes de este grupo asumieran comportamientos lingüísticos similares a los del grupo 1, suministrando menos modificaciones externas e internas que el grupo 3, lo que, sumado al empleo de estrategias semánticas directas, puede causar peticiones socialmente inaceptables en la L2.

Limitaciones

Este estudio posibilitó la comparación en pequeña escala de peticiones realizadas por hablantes nativos de español, aprendices de inglés, y hablantes nativos de inglés, sin incluir las realizaciones de aprendices de español, lo que hubiera aportado elementos de análisis y comparación adicionales dentro del desarrollo pragmático de aprendices de una segunda lengua. De igual forma, los datos fueron recolectados mediante diálogos incompletos, lo cual implica limitaciones originadas en el carácter artificial de la interacción.

Implicaciones pedagógicas

Los resultados aquí obtenidos constituyen un punto de partida válido para fortalecer el desarrollo de la competencia pragmática (frecuentemente ignorada) de una L2 en los salones de clase (Martínez, Usó y Fernández, 2003), a través de propuestas de intervención pedagógica que promuevan la adquisición de recursos pragmalingüísticos y el desarrollo de habilidades sociopragmáticas, empleando materiales auténticos, que proporcionen evidencia sobre la realización y el uso de diversos actos de habla en contextos de comunicación real. El reconocimiento de la ocurrencia de transferencia pragmática debida a causas socioculturales o interlingüísticas constituye una razón de peso para diseñar estrategias de enseñanza explícitas que ilustren a los aprendices de una L2 sobre los convencionalismos empleados por los hablantes nativos para la realización de diversos actos de habla (Bardovi-Harlig, 2001; Hudson, 2001). Cabe anotar

que una propuesta formal en esta dirección requiere la realización de estudios trasversales, incluyendo al menos dos niveles de proficiencia para tratar de medir la eficiencia de la enseñanza directa de rutinas y patrones conversacionales usados por hablantes nativos de una L2. Además, sería pertinente llevar a cabo una investigación similar empleando el juego de roles abierto (Houck y Gass, 1996) como técnica de recolección de datos, con el fin de promover la negociación y elaboración entre los participantes, lo cual proporcionaría datos que pueden ser un mejor reflejo de comunicación real.

BIBLIOGRAFÍA

- Achiba, M., 2002, *Learning to Request in a Second Language: A Study of Child Interlanguage Pragmatics*, Clevedon, Multilingual Matters, Second Language Acquisition series.
- Alcón, E., 2005, “Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context?”, *System*, núm. 33, pp. 417-435.
- Bardovi-Harlig, K., 1996, “Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together”, en: L. Bouton, ed., *Pragmatics and Language Learning. Monograph series 7*, Urbana Champaign, Division of English as an International Language, University of Illinois, pp. 21-39.
- _____, 2001, “Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?”, en: G. Kasper y K. Rose, eds., *Pragmatics and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 11-32.
- Blum-Kulka, S., 1989, “Playing it safe”, en: S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper, eds., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 37-70.
- Blum-Kulka, S., B. Danet y R. Gherson, 1985, “The language of requesting in Israeli society”, en: J. Forgas, ed., *Language and Social Situation*, New York, Springer Verlag, pp. 113-141.
- Blum-Kulka, S., y J. House, 1989, “Cross-cultural and situational variation in requesting behavior”, en: S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper, eds., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 123-154.
- Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper, 1989, “Investigating Cross-Cultural Pragmatics: An introductory overview”, en: S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper, eds., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 1-34.
- Brown, P., y S. Levinson, 1978, “Universals of language usage: Politeness phenomena”, en: E. Goody, ed., *Questions and Politeness*, Cambridge, England, Cambridge University Press, pp. 56-324.
- Chomsky, N., 1980, *Rules and Representations*, New York, Columbia University Press.

- Clark, H., 1979, "Responding to indirect speech acts", *Cognitive Psychology*, núm. 11, pp. 430-477.
- Cohen, A. D., y E. Olshtain, 1994, "Researching the production of speech acts", en: E. Tarone, S. M. Gass y A. D. Cohen, eds., *Research Methodology in Second Language Acquisition*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 143-156.
- Cohen, A. D.; R. M. Paige, R. L. Shively, H. Emert y J. Hoff, 2005, *Maximizing study Abroad through Language and Culture Strategies: Research on Students, Study Abroad Program Professionals, and Language Instructors*, Final Report to the International Research and Studies Program, [HTML document]. Office of International Education, DOE. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. <http://www.carla.umn.edu/maxsa/documents/MAXSAREsearchReport_000.pdf> [Consulta: 28 de julio de 2006].
- 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*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 221-247.
- Golato, A., 2003, "Studying compliment responses: a comparison of DCTs and naturally occurring talk", *Applied Linguistics*, núm. 24, pp. 90-121.
- Houck, N., y S. Gass, 1996, "Non-native refusals: A methodological perspective", en: S. Gass y J. Neu, eds., *Speech Acts across Cultures*, New York, Mouton de Gruyter, pp. 45-64.
- House, J. y G. Kasper, 1987, "Interlanguage Pragmatics: Requesting in a foreign language", en: W. Lorscher y R. Schulze, eds., *Perspectives on Language and Performance: Festschrift for Werner Hullén*, Tübingen, Germany, Narr.
- Hudson, J., 2001, "Indicators for pragmatic instruction: some quantitative tools", en: G. Kasper y K. Rose, eds., *Pragmatics and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 283-300.
- Kasper, G., 1992, "Pragmatic transfer", *Second Language Research*, núm. 8, pp. 203-231.
- _____, 1997, *Can Pragmatic Competence be taught?* (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, <<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>> [Consulta: 26 de febrero de 2006].
- Kasper, G., y R. Schmidt, 1996, "Developmental issues in interlanguage pragmatics", *Studies in Second Language Acquisition*, núm. 18, pp. 149-169.
- Kasper, G., y K. Rose, 2002, *Pragmatic Development in a Second Language*, Malden, MA, Blackwell Publishing, Inc.
- Koike, D., 1989, "Pragmatic competence and adult L2 acquisition: speech acts in interlanguage", *The Modern Language Journal*, núm. 73, pp. 279-289.
- Leech, G., 1983, *Principles of Pragmatics*, London and New York, Longman.
- Le Pair, R., 1996, "Spanish request strategies: a cross-cultural analysis from an intercultural perspective", *Language Sciences*, vol. 18, núms. 3-4, pp. 651-670.

- LoCastro, V., 2003, *An Introduction to Pragmatics*, Michigan, The University of Michigan Press.
- Márquez-Reiter, R. y M. E. Placencia, 2005, *Spanish Pragmatics*, Hounds-mills, Basingstoke, Hampshire, UK, Palgrave Macmillan.
- Martínez, A., E. Usó y A. Fernández, 2003, *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume.
- Rintell, E., y J. Mitchell, 1989, "Studying requests and apologies: an inquiry into method", en: S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper, eds., *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, pp. 248-272.
- Rose, K., 1999, "Teachers and students learning about requests in Hong Kong", en: E. Hinkel, ed., *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 167-180.
- Shauer, G., y S. Adolphs, 2006, "Expressions of gratitude in corpus and DCT data: Vocabulary, formulaic sequences, and pedagogy", *System*, núm. 34, pp. 119-134.
- Takahashi, S., 1996, "Pragmatic transferability", *Studies in Second Language Acquisition*, núm. 18, pp. 189-223.
- Thomas, J., 1983, "Cross-cultural pragmatic failure", *Applied Linguistics*, núm. 4, pp. 91-112.
- Trosborg, A., 1995, *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*, Berlin, Mouton de Gruyter.

LA AUTORA

** Profesora asociada de tiempo completo en el Departamento de Español e Inglés de la Universidad del Tolima, e investigadora del grupo Didáctica de las lenguas, de la misma institución. Correo electrónico: lytello@ut.edu.co

Anexo 1

Situaciones

1. Usted es un estudiante que dejó de asistir a una de sus clases por estar enfermo(a) y quiere que Ana, una de sus compañeras, le preste los apuntes. ¿Qué le diría usted a Ana?
2. Usted es una mujer joven que se quiere deshacer de un hombre que la está importunando en la calle. ¿Qué le diría usted a esta persona para que deje de molestarla?
3. Usted es un agente de tránsito y ve un carro estacionado en zona prohibida. ¿Qué le diría usted a la señora dueña del carro para hacer que ella lo mueva de ese sitio?
4. Usted es un profesor universitario que ha planeado un ciclo de conferencias para su curso. Desafortunadamente, el conferencista invitado para la próxima semana se enferma y cancela la presentación. En consecuencia, usted tiene que pedirle a David, uno de los estudiantes programados para dar charlas, que dé la de él una semana antes de lo previsto. ¿Qué le diría usted a David en este caso?
5. Usted es un estudiante que vive en compañía de John, otro estudiante quien tuvo una fiesta en casa la noche pasada y dejó la cocina hecha un desastre. Como algunos de sus compañeros vendrán a estudiar a su casa en la noche, usted quiere que John limpie la cocina. ¿Cómo se lo diría?

Anexo 2

Situations

1. You are a student who was sick and missed one of the classes of the course you are enrolled in. You would like to borrow another student's notes. The other student's name is Ann. What would you say to get Ann to lend you her notes for the class you missed?
2. You are a young woman, who wants to get rid of a man who is pestering you on the street. What would you say to the man to make him stop teasing you?
3. You are a policeman, who sees a car parked in a prohibited zone. What would you say to the lady who is the car's owner to get her to move her car?
4. You are a university professor who has planned a cycle of lectures for a course. Unfortunately, the guest speaker who is scheduled for next week gets sick and cancels his presentation, so you have to ask David, one of your students, to give his lecture a week earlier than scheduled. What would you say to David to get him to do so?
5. You are a student who shares a house with another student whose name is John. Last night John had a party and left the kitchen in a mess. Because some of your classmates are coming to study at your place the whole night, you ask your roommate to clean up the kitchen. What would you say to John?