

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla 'Solicitud' en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera

Tesis para optar al grado académico de Magíster en Lengua con mención en Lengua Inglesa
Estudiante:

Marco Espinoza Alvarado

Profesor Guía: Carlos Zenteno Bustamante

Santiago, 2011

INTRODUCCIÓN . .	5
1. MARCO TEÓRICO . .	7
1.1. Pragmática . .	7
1.1.1. Pragmalingüística y sociopragmática . .	8
1.2. Pragmática de interlengua . .	9
1.3. Competencia pragmática . .	10
1.3.1. Competencia pragmática en L1 . .	10
1.3.2. Competencia pragmática de interlengua . .	10
1.4. Transferencia pragmática . .	11
1.4.1. Transferencia pragmática negativa . .	11
1.5. Competencia gramatical y competencia pragmática . .	13
1.6. Acto de habla en estudio: Solicitud . .	14
1.6.1. Segmentos configuradores de una solicitud . .	14
1.6.2. Estrategias generales para la realización de solicitudes . .	16
1.6.3. Subestrategias para la realización de solicitudes . .	17
1.6.4. Modificación interna . .	19
1.6.5. Perspectiva u orientación . .	20
2. EL ESTUDIO . .	21
2.1. Preguntas de investigación . .	21
2.2. Objetivos generales . .	22
2.3. Objetivos específicos . .	22
3. METODOLOGÍA . .	23
3.1. Participantes . .	23
3.2. Instrumento para la recolección de datos . .	23
3.3. Procedimiento de análisis de datos . .	25
4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS . .	29
4.1. Selección y frecuencia de estrategias globales: Tendencias generales . .	29
4.1.1. Discusión . .	30
4.2. Selección y frecuencia de subestrategias: Tendencias generales . .	30
4.2.1. Discusión . .	32
4.3. Distribución y frecuencia de estrategias por situación . .	34
4.3.1. Discusión . .	37
4.4. Distribución y frecuencia de empleo de subestrategias por situación . .	38
4.4.1. Discusión . .	44
4.5. Modificación interna: Tendencias globales . .	46
4.5.1. Discusión . .	48
4.6. Orientación: Tendencias globales . .	49
4.6.1. Discusión . .	50
4.7. Estructuras sintácticas formulaicas: tendencias generales . .	51
4.7.1. Discusión . .	53
CONCLUSIONES . .	56

LIMITACIONES . .	59
COMENTARIO FINAL . .	61
REFERENCIAS . .	62
APÉNDICE 1 . .	69
APÉNDICE 2 . .	71
APÉNDICE 3 . .	76

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo y complejo en que interactúan una multiplicidad de factores y que no se reduce simple y únicamente al aprendizaje del vocabulario, pronunciación y gramática de la variedad estándar de la lengua meta. Consecuentemente, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras¹ ya es ampliamente reconocido que los aprendientes de L2 necesitan, además de desarrollar una competencia lingüística adecuada, familiarizarse con aquellos aspectos socio-culturales que regulan el uso apropiado de los recursos formales de L2 en una variedad de contextos en la comunidad meta (MCERL 2002). Por tanto, el desarrollo de la ‘competencia comunicativa’ (Celce-Murcia 2008; Hymes 1972; Kasper 1997; Kasper y Rose 2002) es considerado parte fundamental del proceso de aprendizaje de una L2, ya que puede permitir al aprendiente familiarizarse con aquellas normas y valores socio-comunicativos de los hablantes nativos de la lengua meta los que, normalmente, difieren de aquellos propios de su L1.

Un subcomponente importante de esta competencia comunicativa en el cual se centra el presente estudio es la ‘competencia pragmática’, entendida como “la habilidad para ejecutar e interpretar intenciones comunicativas” en una serie de situaciones comunicativas (Celce-Murcia, Dornyei y Thurrell 1995; cf. Jung 2001).

En el desarrollo de la competencia pragmática en L2 por el aprendiente se han identificado una serie de factores incidentes: motivación, edad, sexo, tiempo de residencia en la comunidad de la lengua meta, entre otros (Kasper y Rose 2002). El presente trabajo da cuenta de dos de estos factores: transferencia pragmática negativa desde L1 y competencia gramatical en L2. Específicamente, se concentra en la influencia de estos dos factores en un aspecto de la competencia pragmática de los aprendientes de inglés como lengua extranjera: la realización del acto de habla ‘solicitud’ en dicha lengua. Nuestro interés en la posible incidencia que estos dos factores tienen en la configuración de la competencia pragmática en L2 de los aprendientes surge a partir de dos preguntas.

En primer lugar, como lo han demostrado una serie de estudios en pragmática contrastiva y pragmática intercultural, las interacciones entre los miembros de una comunidad para propósitos comunicativos en una variedad de contextos son normadas por principios sociales y culturales característicos de la comunidad (Al-Issa 2003, Barron 2000, Blum-Kulka y Olshtain 1984, Charlebois 2003, Christianson 1994, Eslamirasekh 1993, Félix-Brasdefer 2005, Lee-Wong 2009, Mir 1992). Además, en algunos casos, estos principios varían de una comunidad lingüística a otra (Cenoz y Valencia 1996, Blum-Kulka 1982, Goddard 2006, House y Kasper 1981, Jaszczolt 2002, Kitao 1990, Yamagashira 2001, Spencer-Oatey y Jiang 2003). Estos hallazgos son de especial relevancia en los contextos

¹ De acuerdo con Gass y Selinker (1994: 7), esta distinción se relaciona con los contextos en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2: en un contexto de lengua extranjera, tal proceso se realiza en un ambiente lingüístico dominado por la L1 de los aprendientes (en nuestro caso, aprendientes chilenos de inglés aprendiendo inglés en Chile), mientras que en un contexto de segunda lengua, dicho proceso se realiza en un ambiente en que domina la L2 objeto de estudio (e.g., estudiantes chilenos de inglés aprendiendo inglés en Estados Unidos). Consideramos que esta distinción es relevante para nuestro estudio por cuanto las características de cada contexto determinan las oportunidades de práctica de L2 en situaciones de comunicación real, lo que podría incidir en el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes.

de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera, en los que las oportunidades que los aprendientes de L2 tienen de practicar sus habilidades comunicativas se reducen, de manera general, al ámbito de la sala de clases. Por tanto, la primera pregunta que surge es la siguiente: ¿hasta qué punto las normas sociales y culturales que regulan las interacciones lingüísticas en la L1 de los aprendientes influyen en la adquisición de su competencia pragmática y, por lo tanto, en su desempeño comunicativo en la L2?

En segundo lugar, considerando la importancia que tiene la adquisición de una competencia gramatical en L2 por parte de los aprendientes (Cenoz y Valencia 1996: 50) y el énfasis impuesto en ésta por sobre, por ejemplo, la habilidad pragmática, tanto en los cursos de inglés como en los materiales de estudio y en las pruebas de certificación internacional (e.g., GMAT, TOEFL, IELTS, FCE), surge una segunda pregunta: ¿existe alguna relación directa entre los niveles de la competencia gramatical de aprendientes de inglés como L2 y su competencia pragmática en la misma L2, específicamente en lo que se refiere a los recursos lingüísticos que deben utilizar para transmitir significados pragmáticos y a la manera en que deben utilizarlos en diferentes situaciones?

Con el fin de dar respuesta a estas interrogantes y arrojar luces respecto de la manera en que estos aspectos (transferencia pragmática negativa desde L1 y nivel de competencia gramatical en L2) se correlacionan en el desarrollo de la competencia pragmática en inglés como L2, en la presente investigación se describe la realización por dos grupos de aprendientes universitarios chilenos de inglés como lengua extranjera, con diferentes niveles de competencia lingüística, del acto de habla solicitud en dicha lengua en una serie de contextos comunicativos. Además, se compara el referido comportamiento pragmático de estos dos grupos de aprendientes con la manera en que tanto hablantes nativos de inglés como de español realizan el mismo acto de habla en sus respectivas L1. En este sentido, el presente trabajo se enmarca, tanto teórica como metodológicamente, en los estudios de pragmática de interlengua (PIL), cuyo objeto de investigación lo constituyen el desarrollo y uso del conocimiento y las habilidades pragmáticas en una L2 tanto por parte de hablantes no nativos como de aprendientes de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Bardovi-Harlig 1999, Schauer 2009).

Finalmente, consideramos importante señalar que la presente investigación aborda una serie de fenómenos que no han sido debidamente investigados en nuestro país. Por tanto, esperamos que los resultados obtenidos contribuyan a generar interés por indagar en aspectos válidos de consideración en la descripción y explicación de los procesos de adquisición de una L2.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Pragmática

De acuerdo con Escandell (2004:1) "...el uso del lenguaje no puede ser caracterizado solamente en términos gramaticales,...por lo tanto se necesita de una teoría complementaria para dar cuenta del uso lingüístico". Tal teoría, constituye la pragmática. En general, la pragmática estudia cómo una serie de factores extralingüísticos -tanto contextuales como socio-culturales- determinan la forma en que los usuarios de una lengua producen e interpretan enunciados lingüísticos en una variedad de situaciones comunicativas (Bertucelli-Papi 1996, Kasper y Blum-Kulka 1993, Leech 1983, Thomas 1995, Yule 1996). En este sentido, la pragmática se diferencia de la gramática y de la semántica en tanto incorpora en sus descripciones y explicaciones aspectos que no corresponden al sistema lingüístico formal. Nociones como enunciador, destinatario, intención comunicativa, enunciación, contexto verbal, situación comunicativa, distancia social, grado de imposición y conocimiento de mundo, entre otras, son recurrentes en las descripciones y explicaciones pragmáticas (Escandell 1993).

Thomas (1995: 2) plantea que los estudios de pragmática se pueden dividir entre aquellos que dan cuenta de los significados producidos por el hablante (*speaker meaning*) y los que explican la interpretación de los enunciados (*utterance interpretation*). Para la autora, uno de los principales problemas de esta 'división de tareas' radica en que ambas aproximaciones, al enfatizar algunos aspectos en desmedro de otros, ofrecen una visión parcial del proceso comunicativo. La pragmática entendida como el estudio del significado 'intencionado' de los hablantes implica un enfoque social y se concentra en el productor de los mensajes, ignorando que al interpretar lo que escuchamos o leemos nos debemos mover entre varios niveles de significado². Por otra parte, la pragmática definida como el estudio de la interpretación de las enunciaciones adopta una perspectiva 'cognitiva' que se concentra en el receptor del mensaje e ignora los aspectos sociales que determinan la producción de un enunciado (Thomas 1995:2). Alternativamente, Thomas propone una aproximación fundamentada en el estudio de los significados en la interacción. Esto quiere decir que el significado pragmático "no es algo inherente a las palabras solamente, ni algo producido por el hablante o el oyente de manera individual. La creación de significado es un proceso dinámico, que involucra la negociación del significado entre el hablante y el oyente, el contexto de enunciación (físico, social y lingüístico) y el significado potencial de una enunciación" (1995: 22), todo lo cual, podemos agregar, puede estar determinado cultural y socialmente.

Una visión similar es presentada por Escandell (2004: 2-4), quien propone dos enfoques complementarios a la pragmática: uno sociocultural y uno cognitivo. El primero presta atención a los factores externos, determinados social y culturalmente, que intervienen en la producción e interpretación de los mensajes lingüísticos, mientras el segundo considera los aspectos cognitivos que determinan, por ejemplo, los procesos

² Los niveles de significado para esta autora lo constituyen: asignación de sentido, asignación de referencia y asignación de fuerza ilocutiva (Thomas 1995).

inferenciales mediante los cuales los interactuantes interpretan los significados pragmáticos de los enunciados.

La presente investigación se enmarca en lo que Thomas llama *speaker meaning* y que para Escandell corresponde a un enfoque sociocultural de la pragmática, por cuanto se investigan las normas socioculturales empleadas por tanto hablantes nativos de inglés y de español como aprendientes formales de inglés como lengua extranjera, para codificar lingüísticamente sus intenciones comunicativas, específicamente en lo que se refiere a la realización del acto de habla 'solicitud' en una serie de situaciones comunicativas.

1.1.1. Pragmalingüística y sociopragmática

Leech (1983) plantea que los fenómenos pragmáticos se pueden manifestar de modos diversos en diferentes situaciones sociales así como en diferentes lenguas y culturas. Consecuentemente, propone hacer una distinción entre pragmática general, pragmalingüística y sociopragmática. La pragmática general se concentra en el estudio de los usos comunicativos del lenguaje a través de la operación de principios conversacionales generales como el principio de cortesía y el de cooperación, entre otros. Por otro lado, mientras la pragmalingüística se relaciona con el estudio de todos aquellos recursos lingüísticos empleados en la expresión de significados pragmáticos, la sociopragmática da cuenta de todos aquellos factores sociales y culturales implicados en el comportamiento lingüístico de los miembros de una comunidad social particular y que regulan el uso apropiado de los recursos lingüísticos en la expresión de significados pragmáticos.

En términos más específicos, Kasper (1997: 1) plantea que la "pragmalingüística se refiere [al estudio de]... los recursos [léxicos y gramaticales] para transmitir actos comunicativos y significados... interpersonales". Estos recursos incluyen, entre otros, estrategias pragmáticas como dirección e indirectión, rutinas, fórmulas y un conjunto de estructuras lingüísticas cuya función es intensificar o disminuir la fuerza ilocutiva de los actos comunicativos (i.e., modificadores). Por otro lado, explica que la sociopragmática se relaciona con el estudio de las percepciones sociales que subyacen tanto a la interpretación como a la realización de actos comunicativos por los hablantes. Involucra, por lo tanto, los aspectos sociales y culturales que regulan el comportamiento socio-pragmático apropiado en diferentes situaciones comunicativas en una comunidad determinada (Kasper 1997: 1).

La distinción entre pragmalingüística y sociopragmática es solo una ficción metodológica, pues ambos niveles están estrechamente relacionados en la comunicación real. Kasper y Dufon (2000: 231) explican que "la forma que elige un hablante para decir algo (la dimensión pragmalingüística) está determinada por su relación con el oyente, con respecto a sus posiciones sociales, su grado de familiaridad, así como la gravedad de la imposición expresada por el acto de habla (la dimensión sociopragmática)". Esta distinción, sin embargo, es fundamental para una descripción de la competencia pragmática de hablantes nativos como de aprendientes de L2.

En las últimas décadas, los estudios en pragmática se han diversificado de tal modo que hoy existen diferentes 'modalidades' de estudios pragmáticos según los objetivos que se persigan: etnopragmática, pragmática experimental, pragmática variacionista, pragmática intercultural, pragmática contrastiva. La presente investigación se vincula, tanto teórica como metodológicamente, con los estudios de la emergente pragmática de interlengua (PIL), disciplina que se describe a continuación.

1.2. Pragmática de interlengua

La pragmática de interlengua (PIL) es una disciplina emergente cuyo objeto de investigación lo constituyen el empleo y desarrollo de las habilidades pragmáticas en una L2 tanto por hablantes no nativos como por aprendientes de segundas lenguas y lenguas extranjeras (Bardovi-Harlig 1999, Schauer 2009). Una de las definiciones de PIL más aceptadas es entregada por Kasper (1992: 203): “la rama en la investigación de segundas lenguas que estudia la manera en que los hablantes no-nativos... entienden y realizan acciones lingüísticas en una lengua meta y la manera en que adquieren el conocimiento pragmático de L2” (citada por Bou 1998: 1).

La investigación en PIL ha contribuido a entender cómo diferentes factores, e.g. el tiempo de residencia en la comunidad meta, la competencia gramatical en L2 de los aprendientes, el contexto de aprendizaje y la influencia de la L1 de los aprendientes, entre otros, influyen en el desarrollo de su competencia pragmática y en su actuación comunicativa en L2 (Kasper y Blum-Kulka 1993, Kasper y Rose 2002).

En PIL convergen, de un lado, aspectos teóricos y metodológicos de los estudios en adquisición de segundas lenguas y, de otro, aspectos de teoría y práctica de la pragmática lingüística (Bou 1998:1). En tanto subdisciplina de la investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL), Kasper y Rose (2002: 5) distinguen dos áreas de estudio en PIL: la primera se concentra en el estudio del uso de L2 por aprendientes y examina los modos en que estos interpretan y realizan acciones lingüísticas, por ejemplo, actos de habla, mientras la segunda tiene como objetivo el estudio del aprendizaje/adquisición de una L2 e investiga cómo los aprendientes desarrollan su competencia pragmática en la lengua meta. De la misma manera, como un área dentro de la pragmática, PIL será entendida como una disciplina con un enfoque sociocultural, psicológico o simplemente lingüístico, dependiendo de cómo se defina el objeto de estudio de la pragmática (ver sección 1.1.).

En su discusión sobre PIL, Kasper y Blum-Kulka (1993: 3-13) identifican cinco áreas de investigación:

1. comprensión pragmática (interpretación y asignación de fuerza ilocutiva y valores de cortesía a enunciados en la lengua meta por aprendientes de L2)
2. producción de acciones lingüísticas (realización de, por ejemplo, diferentes actos de habla en la lengua meta por aprendientes de L2)
3. desarrollo de la competencia pragmática (tendencias, patrones y secuencias que caracterizan el proceso de adquisición de las habilidades pragmáticas de los aprendientes)
4. transferencia pragmática (efectos del conocimiento pragmático previo de los aprendientes en la adquisición y uso de su conocimiento pragmático en su L2)
5. efecto comunicativo (posibles efectos interaccionales que resulten de la ‘deficiente’ competencia pragmática en L2 de los aprendientes).

La presente investigación da cuenta de los puntos 2) y 4). Además, se concentró en el análisis de la realización de un acto de habla por parte de dos grupos de aprendientes de inglés con diferentes niveles de competencia gramatical en dicha L2. En este sentido, a pesar de que este no es un estudio del desarrollo de la competencia pragmática propiamente tal (para lo cual se requeriría realizar un estudio de tipo longitudinal), la comparación del desempeño pragmático de estos dos grupos de aprendientes nos permitirá indagar respecto de la relación que existe entre nivel de conocimiento gramatical y conocimiento y desempeño pragmático en L2.

1.3. Competencia pragmática

1.3.1. Competencia pragmática en L1

Antes de referirnos a lo que el desarrollo de la competencia pragmática de interlengua implica para los aprendientes de una L2, debemos, en primer lugar, entender lo que esta significa para los hablantes nativos de una lengua.

Los diferentes modelos de competencia comunicativa propuestos (Celce-Murcia 2008: 41-57), si bien no siempre utilizan el término competencia pragmática (Kasper 1997), proponen que todo hablante nativo competente es capaz no solamente de expresar exitosamente sus intenciones (al construir mensajes gramaticalmente correctos que contengan la información que se pretende transmitir), sino que, además, de hacerlo de acuerdo con las restricciones contextuales presentes en diferentes interacciones sociales, las que muchas veces reflejan convenciones culturales (González 2005: 105).

De esta manera, la competencia pragmática en L1 se define como la habilidad para realizar e interpretar acciones lingüísticas (e.g., producir e interpretar actos de habla, expresar y asignar valores de cortesía, expresar e interpretar significados indirectos, modificar la fuerza ilocutiva de los enunciados) de manera apropiada a las diferentes situaciones comunicativas características de una comunidad determinada. Por tanto, la competencia pragmática en L1 involucra una serie de relaciones entre la competencia pragmlingüística y la competencia sociopragmática de los hablantes nativos (ver sección 1.2).

1.3.2. Competencia pragmática de interlengua

Como se explicó en la sección 1.2., PIL se concentra en el estudio de la competencia pragmática de la interlengua de los aprendientes de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Selinker (1972), originalmente, postuló la existencia de un sistema lingüístico intermedio, al que denominó interlengua, entre la L1 y L2 del aprendiente. Esta interlengua puede ser entendida como el sistema lingüístico desarrollado por los aprendientes en su intento por aprender y evidenciado al producir estructuras lingüísticas que se aproximen a la lengua meta, en un momento determinado de su proceso de aprendizaje. Kasper y Du-Fon (2000) explican que si bien esta interlengua no corresponde ni a la L1 del aprendiente ni a su L2 objeto de estudio, puede evidenciar elementos de ambas. En el presente estudio nos referiremos al sistema pragmático de los aprendientes como su competencia pragmática de interlengua.

En el caso de los aprendientes de segundas lenguas y lenguas extranjeras, el concepto de competencia pragmática implica que el aprendizaje de una L2 no se limita a conocer el equivalente de las palabras y oraciones de L1 en L2. Además de esto, los aprendientes deben ser capaces de utilizar apropiadamente los recursos lingüísticos de L2 en diferentes situaciones comunicativas (Reyes 2008). En otras palabras, los aprendientes de L2 deben poder determinar qué puede ser dicho, dónde puede ser dicho, cuándo puede ser dicho y cómo decirlo de la manera más efectiva y apropiada (Cohen 2004). Por tanto, la tarea que estos enfrentan consiste tanto en adquirir como en combinar de manera adecuada su conocimiento pragmlingüístico y su conocimiento sociopragmático de L2. Esto significa, en primer lugar, que los aprendientes necesitan conocer las funciones pragmáticas que los recursos léxicos y sintácticos de L2 pueden realizar (i.e., conocimiento pragmlingüístico

relacionado con el conocimiento gramatical), además de familiarizarse con las normas que regulan los encuentros comunicativos en L2 (conocimiento sociopragmático). En segundo lugar, deben ser capaces de combinar de manera apropiada ambos tipos de conocimiento ya que, como explican Žegarac y Pennington (2000: 182), "...el conocimiento social acerca de la comunicación está convencionalmente asociado con expresiones lingüísticas determinadas. Por tanto, los fundamentos sociales de la comunicación (i.e., conocimiento sociopragmático) y el significado [pragmático] de determinadas expresiones de una lengua (i.e., conocimiento pragmalingüístico) están estrechamente interrelacionados".

González (2005) explica que los hablantes no nativos pueden ser comunicativa y gramaticalmente exitosos sin serlo pragmáticamente. Lo último requiere, como mencionábamos anteriormente, de "la adecuación cultural del enunciado al contexto [inmediato] en que se produce la interacción" (González 2005: 105). En esta misma línea, Celce-Murcia et al. (1995: 179) sostienen que "es importante que los aprendientes entiendan los efectos del contexto sobre las selecciones lingüísticas. [Los aprendientes] pueden conocer categorías explícitas de elementos pragmalingüísticos como los marcadores de cortesía, sin embargo, pueden fracasar en su uso apropiado ya que aún no han desarrollado una comprensión adecuada de la relación que estas formas tienen con el contexto de situación en que son usadas [por los hablantes nativos de L2]."

Entre los diferentes factores que influyen en el desarrollo de la competencia pragmática de interlengua, se encuentran la transferencia pragmática desde la L1 de los aprendientes y su nivel de competencia gramatical en L2.

1.4. Transferencia pragmática

La transferencia pragmática consiste en la influencia que el conocimiento pragmático de la L1 de los aprendientes tiene tanto en la adquisición de conocimiento pragmático en L2 como en el uso que hacen de este conocimiento con el fin de resolver tareas comunicativas en una variedad de situaciones en la lengua meta (Kasper 1992, Manchón 2001, Žegarac y Pennington 2000).

Žegarac y Pennington (2000: 182) sostienen que la transferencia pragmática no consiste solamente en transferencia de conocimiento lingüístico, sino que debe ser entendida como un tipo de transferencia de conocimiento general. Para estos autores, el conocimiento pragmático, si bien involucra conocimiento lingüístico, interactúa con un tipo de conocimiento que remite a las normas culturales convencionalmente asociadas a una manera de utilizar los recursos lingüísticos para llevar a cabo funciones pragmáticas. En otras palabras, la transferencia pragmática implica la transferencia de los supuestos y pautas de conducta que subyacen al uso del lenguaje para propósitos comunicativos en la L1 de los aprendientes (Escandell 1996b: 99), los que no son de carácter lingüístico.

1.4.1. Transferencia pragmática negativa

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

Hassall (2003: 15) explica que la transferencia pragmática negativa ocurre cuando un aprendiente ocupa un aspecto pragmático con forma, función o distribución no nativa (o sea, diferente de la lengua meta) debido a la influencia de su L1. De acuerdo con Žegarac y Pennington (2000), este tipo de transferencia negativa se debe a que el aprendiente de una L2 generaliza y proyecta de manera errónea el conocimiento pragmático que tiene de su L1 a situaciones comunicativas en L2. De acuerdo con estos autores, esto se debe a que los seres humanos enfrentamos problemas y situaciones nuevas con esquemas mentales preexistentes, en otras palabras, tendemos a conceptualizar la realidad de una manera culturalmente determinada. Por tanto, los aprendientes de segundas lenguas podrían, muchas veces inconscientemente, trasladar los esquemas mentales pragmáticos que poseen de interacciones intraculturales (i.e., en su L1) a situaciones comunicativas interculturales (i.e., en su L2) (Žegarac y Pennington 2000: 166).

Esta transferencia pragmática negativa se manifiesta tanto en el nivel sociopragmático como en el pragmlingüístico. De acuerdo con Kasper (1992: 213), la transferencia sociopragmática se refleja en “las percepciones de aspectos contextuales por parte del aprendiente, de si el llevar a cabo una acción lingüística determinada [en una situación determinada] es apropiado, y del estilo general de cortesía adoptado en un encuentro”. Para Charlebois (2003), este tipo de transferencia sociopragmática negativa involucra la utilización de las reglas sociolingüísticas de la comunidad lingüística nativa del aprendiente al momento de interactuar en la comunidad meta. Este mismo autor, además, explica que tal transferencia se puede deber al desconocimiento, por parte de los aprendientes, de las características que definen los contextos comunicativos en la comunidad meta.

La transferencia pragmlingüística negativa es definida por Kasper (1992: 209) como el “proceso mediante el cual la fuerza ilocutiva o el valor de cortesía asignado a un determinado material lingüístico en L1 influencia la percepción y producción por parte del aprendiente de los esquemas de relación entre forma y función en L2”. Esta transferencia puede ser el resultado, de un lado, de la competencia limitada de los aprendientes, lo que les impediría recurrir a las estructuras apropiadas que en la lengua meta se utilizan en la realización de diferentes actos de habla y, de otro, del desconocimiento de las funciones pragmlingüísticas de determinadas estructuras de L2 que los aprendientes ya poseen.

Diversos estudios han demostrado que la transferencia pragmática desde la L1 a la L2 de los aprendientes, en el caso de los actos de habla, se puede manifestar en, al menos, tres aspectos generales: 1) la elección de fórmulas semánticas para realizar determinados actos de habla; 2) el contenido de dichas fórmulas semánticas; y 3) la extensión (número de palabras) de los actos de habla producidos (Al-Issa 2003, Kasper y Rose 2002, Liu 2002).

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

Finalmente, con el fin de identificar instancias de transferencia negativa, tanto pragmlingüística como sociopragmática, en la interlengua de los aprendientes, en la presente investigación se adoptaron los criterios propuestos por Kasper (1992):

1) la transferencia negativa se refleja en diferencias estadísticamente significativas en las frecuencias de una característica pragmática entre la interlengua de los aprendientes y la lengua meta;

2) la transferencia negativa se refleja en diferencias estadísticamente significativas en las frecuencias de una característica pragmática entre la L1 de los aprendientes y la lengua meta; y

3) la transferencia negativa se refleja en la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre la interlengua de los aprendientes y su L1.

1.5. Competencia gramatical y competencia pragmática

Otro de los factores que incide en el desarrollo de la competencia pragmática y, por tanto, en el desempeño pragmático de los aprendientes de L2, especialmente en términos pragmlingüísticos, dice relación con su grado de competencia gramatical, i.e., con el nivel de conocimiento que tengan de los aspectos formales de L2 (Bardovi-Harlig y Dörnyei 1998, Kasper y Rose 2002). En términos generales, entendemos competencia gramatical, o competencia lingüística, (Celce-Murcia 2008, González 2005) como el conocimiento que involucra aspectos fonológicos, léxicos y sintácticos de L2, algunos de los cuales se constituyen en recursos a los que los aprendientes pueden recurrir al momento de realizar diversas tareas pragmáticas en L2 y cuya ausencia o uso inadecuado puede resultar en dificultades comunicativas. Para propósitos del presente estudio, el nivel de competencia gramatical en inglés de los aprendientes se operacionalizó como una función del tiempo de estudio formal de la lengua meta (cf. Kasper 2001).

Los estudios sobre la relación que existe entre la competencia gramatical y la competencia pragmática en L2, por un lado, y la transferencia pragmática, por otro, entregan resultados diversos.

Cenoz (1995: 5) explica que los fallos pragmáticos son comunes tanto en aprendientes con una baja competencia lingüística en L2 como en aprendientes avanzados. De acuerdo a Cohen, Olshtain y Rosenstein (1986: 3) una serie de estudios han demostrado que “los hablantes no nativos pueden fallar en su intento por comunicarse efectivamente en una situación determinada aunque su manejo gramatical y léxico sea apropiado”. Takahashi y Beebe (1987) lograron determinar que los aprendientes avanzados tienen más posibilidades de transferir estrategias pragmáticas complejas desde su L1 debido a que cuentan con los recursos lingüísticos necesarios para hacerlo. En su estudio sobre “*chastisement*”, Dogancay y Kamisli (1997) concluyen que los aprendientes avanzados de inglés como lengua extranjera difieren significativamente de la normas de la lengua meta. Esto indicaría, según los autores, una falta de competencia sociolingüística en L2 y que esta competencia sociolingüística no se adquiere necesariamente junto con la competencia gramatical. Fouser (1997), en su estudio de un estudiante avanzado de japonés, también concluye que la transferencia pragmática ocurre aun cuando existan altos niveles de competencia gramatical. Takahashi y Beebe (1987, 1993) sostienen que la competencia lingüística en la lengua meta se relaciona positivamente con la transferencia pragmática, i.e., a mayor competencia lingüística, mayor es la posibilidad de transferencia de las normas socioculturales de L1. Liu (2002), en su recuento sobre transferencia negativa, indica que

los estudios revisados sugieren, entre otros, los siguientes resultados: a) que incluso los aprendientes con un alto grado de desarrollo de su competencia lingüística tienden a tener menos control sobre las convenciones de formas y medios utilizados por los hablantes nativos al momento de llevar a cabo algún tipo de acción lingüística en la L2, y b) que la transferencia pragmática (tanto pragmalingüística como sociopragmática) persiste incluso con altos niveles de competencia lingüística.

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

Si bien es posible afirmar que para desarrollar una competencia pragmática adecuada en L2 se requiere de un sustrato consistente de competencia gramatical, el hecho de poseer una competencia gramatical avanzada no parece garantizar una competencia pragmática apropiada en L2 en todos los casos (Cenoz y Valencia 1996). A modo de conclusión, parece posible sostener que ambos tipos de competencia, si bien relacionadas, tienden a desarrollarse de manera diferente. El presente estudio constituye un aporte a los esfuerzos por dilucidar la relación entre el nivel de competencia gramatical y el desarrollo de la competencia pragmática en L2.

1.6. Acto de habla en estudio: Solicitud

De acuerdo con la categorización propuesta por Searle (1969), el acto de habla solicitud corresponde a la categoría de los directivos, ya que consiste en un enunciado mediante el cual el hablante expresa su intención de que el oyente se comprometa a la realización de una acción futura. De esta manera, las solicitudes constituyen intentos por regular el comportamiento del oyente (Becker 1982:1).

Cenoz y Valencia (1996: 42) explican que las solicitudes son actos de habla complejos en los cuales es posible observar una serie de relaciones entre diferentes aspectos. Citando a Blum-Kulka (1991), explican que estos aspectos son conceptualizados como un ‘esquema de solicitud’, el cual incluye los objetivos de la solicitud (o su motivación) sujetos a un filtro cultural (ciertos tipos de solicitudes pueden ser aceptables en una cultura pero no en otra), la codificación lingüística de la solicitud (estrategias, perspectiva adoptada y modificación), los parámetros situacionales dentro de los cuales se realiza una solicitud (distancia social entre los interlocutores, relaciones de poder, legitimización) y el significado social de la solicitud de acuerdo con factores situacionales y culturales.

1.6.1. Segmentos configuradores de una solicitud

Félix-Brasdefer (2005: 67) postula que las solicitudes pueden ser analizadas en términos de secuencias discursivas constituidas por diversos segmentos. Los segmentos que típicamente forman parte de una solicitud son los siguientes:

- términos de alerta, los que incluyen llamadores de atención (*Excuse me..., hey, perro*), saludos (*Hi*), apellidos, nombres o sobrenombres (*Mary*), títulos (*Sir, professor*) y ofensas (*stupid cow*), entre otros (Tello 2006: 96, Holoch 2009:24);
- el acto principal configurador de la solicitud, el cual se refiere a la solicitud propiamente tal y que consiste en la unidad mínima que puede expresar una solicitud (Blum-Kulka et al. 1989b: 275); y
- movimientos de apoyo o modificadores externos, los cuales son elementos periféricos que pueden ocurrir antes o después del acto principal (Félix-Brasdefer 2005:67) y cuya función es mitigar o intensificar la fuerza ilocutiva del acto principal. Estos incluyen: verificación de disponibilidad (*¿tienes los apuntes de ayer? / were you in class on Tuesday?*), preparadores (*quería pedirte un favor / I wanted to ask a favour of you*), obtención de precompromiso (*¿me podrías hacer un favor?*), justificaciones (*es que quiero postular a una universidad extranjera y me piden una carta de recomendación / I have an exam on Monday and I need to study a few pages in that book*), disculpas (*disculpa que te moleste, pero / I'm sorry to bother you*), cumplidos (*It was really nice*), promesa de compensación (*Maybe we can enjoy some beers before we get back to studying / si me ayudas te invito unas chelas*), reconocimiento de la imposición (*I know it's expensive*) minimizador de la imposición (*se lo paso de inmediato / I'll be quick*), consideradores (*If you need it, I can do it another time though*) y marcadores de cortesía (*please / porfis / por favor*), entre otros (Félix-Brasdefer 2005, Schauer 2009, Suh 1999, Tello 2006).

El único segmento obligatorio es el acto principal configurador de la solicitud y es en el que nos concentramos en el presente estudio.

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

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

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

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

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

Finalmente, es importante mencionar que las solicitudes constituyen actos de habla esencialmente descorteses debido a que el hablante desea imponerse sobre el oyente (Leech 1983: 104), lo que puede implicar un daño a la imagen de ambos (Brown y Levinson 1987). Dentro de los recursos a los cuales los hablantes pueden recurrir para mitigar la posible ofensa implícita en una solicitud, además de los modificadores externos arriba mencionados, se encuentran: el nivel de dirección seleccionado por el hablante para expresar la solicitud, los diferentes tipos de modificadores internos, así como la perspectiva adoptada al realizar la solicitud, todos característicos del acto central configurador de la solicitud y que también fueron analizados en este estudio. La selección y uso de estos recursos generalmente está determinado por una serie de factores situacionales y sociales entre los que se incluyen: el poder relativo del hablante en relación con el oyente, la distancia social relativa entre los participantes, el grado de obligación del oyente para cumplir con lo solicitado, el derecho que tiene el hablante de realizar la solicitud, el grado de imposición presente en la solicitud y el grado de dificultad estimado que el hablante tiene al momento de hacer la solicitud (Blum-Kulka et al. 1989: 40).

1.6.2. Estrategias generales para la realización de solicitudes

Todo acto de habla puede ser realizado mediante un continuo de opciones que van desde más directo a más indirecto (Leech 1983: 108). En este punto, es importante aclarar que los términos dirección e indirectión se refieren, principalmente, a la transparencia de la ilocución a partir del contenido semántico y de la estructura sintáctica de la locución (su relación con la expresión de cortesía solo se puede entender sobre la base de parámetros sociales y culturales específicos, en otras palabras, más indirecto no significa necesariamente más cortés). En el caso de las solicitudes, este continuo está constituido por tres estrategias generales: directa, convencionalmente indirecta (o indirecta convencional) e indirecta no convencional (Blum-Kulka 1989).

Blum-Kulka y Olshtain (1984: 201) explican que la estrategia directa es la más explícita para realizar una solicitud. De acuerdo a Pérez i Parent (2002), cuando un hablante enuncia una solicitud directa, "la fuerza ilocutiva es indicada... por medio de recursos gramaticales, léxicos o semánticos" (2002: 149) que identifican claramente al enunciado como una solicitud (e.g., *préstame el computador*). Además, debido a que la intención del hablante es obvia en el caso de las solicitudes directas, el proceso inferencial que debe efectuar el oyente para calcular la fuerza ilocutiva del enunciado es bajo o inexistente (Schauer 2009: 85, Ballesteros 2002: 182-183).

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

Finalmente, la estrategia indirecta no convencional involucra el uso de estructuras “que no están convencionalizad[a]s en la lengua” (Hassall 2003: 66) por lo que son las menos transparentes (e.g. *a quién se te ocurre que podría preguntarle?*). En estos casos, el oyente, para poder determinar la fuerza ilocutiva del enunciado, además de decodificar su significado lingüístico, debe hacer uso de información contextual y realizar un mayor trabajo inferencial. A diferencia de las otras dos categorías, las solicitudes expresadas a través de estrategias indirectas no convencionales pueden no ser interpretadas como tales por el oyente, por lo tanto, al usarlas, el hablante corre el riesgo de ser malinterpretado.

1.6.3. Subestrategias para la realización de solicitudes

Cada estrategia consta de una serie de subestrategias que expresan de manera más específica las fórmulas utilizadas para realizar una solicitud. Si bien no existe un único modelo para la categorización de estrategias y subestrategias (cf Trosborg 1995), en el presente estudio se utilizó una versión modificada por diferentes autores (Barron 2003, Economidou-Kogetsidis 2002, Holoch 2009, Pérez-Ávila 2005, Pérez i Parent 2002, Schauer 2009, Tello 2006) del modelo propuesto originalmente por Blum-Kulka, House y Kasper (1989) con el fin de clasificar las estrategias y subestrategias empleadas por los participantes en el estudio. A continuación, se describen las diferentes subestrategias correspondientes a cada estrategia general, las que son ilustradas con ejemplos tomados de los datos obtenidos en nuestro estudio.

La estrategia directa se subdivide en cuatro subestrategias:

a) imperativo (*Mood derivable*). El modo gramatical indica la fuerza ilocutiva del enunciado. Además, son las solicitudes más transparentes, no dejan lugar a interpretaciones incorrectas y expresan que el hablante se encuentra en una posición en la que no necesita persuadir al oyente (Schauer 2009: 85-88) (*préstame la materia de la clase de ayer*);

b) realizativo atenuado (*Hedged performative*). El enunciado contiene un verbo realizativo, pero la fuerza ilocutiva está atenuada por un cerco lingüístico (*hedge*) que hace más tentativa la solicitud (*Quería pedirte si me dejas sacarle fotocopias aquí a la vuelta*);

c) declaración de deseo. Expresiones que hacen referencia al deseo del hablante de que el oyente cumpla con lo solicitado (*I was hoping that you might be willing to write one of them for me*); y

d) declaración de necesidad. Con esta subestrategia se atenúa, aparentemente, la imposición, ya que el hablante se expone al revelar que su solicitud está motivada por una carencia y la necesidad de que esa carencia sea satisfecha. Sin embargo, al formular la solicitud de esta manera, el hablante puede poner en aprietos al oyente ya que rechazar

ayudar a alguien que lo necesita, a menos que existan razones de peso para ello, puede implicar pérdida de imagen para él (***necesito tu computador por favor / I really need your help moving on Saturday.***).

Para la estrategia indirecta convencional, es posible identificar, inicialmente, dos grandes categorías:

a) (pregunta) indagatoria preparatoria. Consisten en preguntas o afirmaciones que hacen referencia a las diferentes condiciones preparatorias necesarias para que una solicitud se pueda llevar a cabo. Suelen estar convencionalizadas en las diferentes lenguas; y

b) fórmula sugerente. Enunciados que toman la forma de sugerencias (*¿te parece que nos juntemos a estudiar temprano el sábado y luego me ayudas a cambiarme de casa?*).

Las preguntas indagatorias preparatorias, a su vez, se subdividen en siete subestrategias:

a1) referencia a la habilidad de O. Consisten generalmente en preguntas acerca de la habilidad del oyente para cumplir con lo solicitado (*¿Me puedes prestar los apuntes de lo que pasó el profe ayer? / can you help me move into my new place on Saturday?*); a2) referencia a la voluntad de O. Preguntas que apuntan a la voluntad o disposición del oyente para realizar lo solicitado. Indagan sobre las posibles objeciones por parte del oyente y expresan un reconocimiento de la no obligatoriedad de actuar de acuerdo con lo solicitado (*do you mind lending me your notes?*);

a3) referencia a la realización futura de X por O. El contenido proposicional del enunciado se refiere a la realización de la acción en el futuro por parte del oyente (*¿Me prestarías los apuntes?*);

a4) permiso. El énfasis está puesto en el hablante. Al pedir permiso, se mitiga la imposición presente en la solicitud al reconocer que el oyente está en una posición superior y es quien decide si lo solicitado se lleva a cabo o no. Cuestionan el derecho del hablante de hacer la solicitud (*¿ puedo ocupar tu computador para terminar mi trabajo? / could I borrow your notes from yesterday's lecture?*);

a5)referencia a la disponibilidad. Indagan sobre la existencia de aquellos elementos necesarios para que lo solicitado se pueda llevar a cabo. Con esto, el hablante da opciones al oyente para no cumplir con lo solicitado ya que le da las razones para negarse (por ejemplo, falta de tiempo) (*¿ tiene un plumón que me preste? / do you have time on Saturday to help me move into my new place?*);

a6) referencia a la posibilidad. Hace referencia a la posibilidad de cumplir con lo solicitado. Dan opciones al oyente ya que este puede negarse a realizar lo solicitado atribuyéndolo a causas externas a él (*Is there any way I could borrow yours?*);

a7) razones. Indagan sobre las razones por las que no se podría cumplir con lo solicitado. La predisposición negativa respecto del resultado de la solicitud la hace más tentativa, ya que dan la opción al oyente de explicar, precisamente, por qué no puede cumplir con lo solicitado(*por qué no me echai una ayudaita con lo del cambio de casa?*).

Finalmente, existen dos subestrategias en la categoría indirecta no convencional: a) insinuación fuerte. Consisten en expresiones que hacen referencia parcial al objeto solicitado. El oyente debe hacer uso de información contextual para determinar la intención del hablante (*Do you have a pen ? / necesito urgente que me salves... tengo que comprar un libro de un profe que perdí*); y

b) insinuación leve. Enunciados que no hacen referencia al objeto solicitado por lo que requieren de aun más trabajo inferencial por parte del oyente para interpretarlas (*¿a quién se te ocurre que podría pedirle ayuda?*).

Esta taxonomía ha sido satisfactoriamente utilizada en diversas investigaciones en pragmática contrastiva y de interlengua ya que logra dar cuenta de las estrategias y subestrategias utilizadas en diferentes lenguas y por diferentes tipos de aprendientes al realizar solicitudes y, como ya lo mencionáramos, fue la utilizada en la presente investigación.

1.6.4. Modificación interna

La modificación interna corresponde a todos aquellos recursos léxicos y sintácticos cuya función es atenuar (aunque en casos marginales, también puede ser usada para intensificar) la fuerza ilocutiva del acto principal configurador de la solicitud. Los modificadores internos constituyen agregados opcionales al acto principal configurador de la solicitud, ya que su ausencia no impide que este sea entendido como una solicitud (Blum-Kulka 1989: 60). Existen tres tipos de modificadores: léxicos, sintácticos e intensificadores.

A continuación, se explica la taxonomía empleada en la presente investigación para la categorización de los modificadores internos. Esta taxonomía ha sido tomada y adaptada de Barron (2003), Economidou-Kogetsidis (2008), Schauer (2009), Suh (1999) y Tello (2006).

Dentro de los modificadores léxicos, es posible identificar las siguientes categorías:

a) recurso de consulta. Recursos que buscan involucrar al oyente al consultarle su opinión sobre la solicitud (*do you think you could lend me your notes? / crees que podrías ayudarme?*);

b) moderadores (*understaters*). Consisten en modificadores adverbiales que minimizan la solicitud (*Could you help me out for a little bit? / préstame tu Pc un ratito*);

c) cercos lingüísticos (*hedges*). Elementos que evitan especificar algunos aspectos de la solicitud (*Could I borrow what I don't have / me prestay unas Lukas pa pagarlo?*);

d) atenuadores (*downtoner*). Representados por modificadores oracionales que indican la posibilidad de no cumplimiento con lo solicitado por parte del oyente (*do you think you could maybe help me / pensé que quizás ud podría escribirme una*);

e) marcador de cortesía. Recursos que constituyen un esfuerzo por parte del hablante de buscar la cooperación del oyente y demostrar deferencia (*May I please borrow a whiteboard marker / me podrías prestar el libro un momento por favor*);

f) subjetivizador. Disminuyen la fuerza asertiva de la solicitud ya que el hablante hace explícita su opinión subjetiva respecto de esta (*I was wondering if you could write a recommendation for me / pensaba que si usted pudiera hacerme una carta de recomendación*);

g) halago (*cajoler*). Permiten mantener o reestablecer la armonía que se puede ver dañada por la imposición (*me puede hacer una carta de recomendación ya que Ud. es uno de los mejores*);

h) uso de *may*. El uso de este verbo modal hace aún más cortés la solicitud al marcarla como permiso. Es específico a la lengua inglesa (*may I borrow a pen?*).

Los modificadores internos sintácticos incluyen las siguientes categorías:

a) modo interrogativo. Al formular la solicitud indirectamente como una pregunta se disminuye su fuerza impositiva (*could I borrow a pen real quick? / ¿me prestai tu compu?*);

b) verbo modal en pasado. Al usar este recurso, se disminuyen las expectativas de que la solicitud se pueda llevar a cabo. En esta investigación, solamente se consideraron aquellos donde su uso podía ser reemplazado por el verbo en presente (*could I borrow a pen real quick?*);

c) pasado. Constituye un elemento distanciador (*I wanted to invite you to help me / quería pedirle si usted sería tan amable de ayudarme*);

d) negación. El hablante expresa pesimismo respecto del éxito de la solicitud. Esta predisposición le permite al oyente negarse más fácilmente a realizar lo solicitado (*¿por qué no me echai una ayudaita?*);

e) cláusula condicional. Su uso permite distanciar la solicitud de la realidad, disminuyendo el posible daño a la imagen que implicaría su rechazo (*It would mean a lot to me if you wrote a letter of recommendation*); y

f) condicional. Al igual que la cláusula condicional sirve para distanciar al hablante de la realidad de la solicitud y disminuir el daño a la imagen que implicaría el rechazo por el oyente. Para propósitos del análisis, solamente se consideraron aquellos casos en que es opcional (*would you be able to lend me your notes from the other day? / ¿me prestaría su plumón?*).

Finalmente, existen dos tipos de intensificadores:

a) adverbios (*I really need some help*); y b) adjetivos (*I'm in desperate need for assistance to move in*).

Ambos cumplen la función de enfatizar la necesidad que tiene el hablante de realizar la solicitud, con lo que, por un lado, disminuyen el daño a su propia imagen al explicitar que no tienen más opción que realizar la solicitud y, por otro, presionan al oyente para que realice lo solicitado, quien, al rechazar la solicitud, puede dañar su imagen.

1.6.5. Perspectiva u orientación

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

2. EL ESTUDIO

En general, el presente estudio combina aspectos tanto cuantitativos como analítico-inductivos (Mackey y Gass 2005). En primer lugar, los datos obtenidos luego de aplicar el instrumento de elicitación a los grupos participantes en el estudio fueron cuantificados y tabulados con el fin de, primero, comparar sus respectivas selecciones pragmáticas en la expresión del acto de habla 'solicitud' y, luego, identificar tendencias características en cada grupo. Posteriormente, los resultados fueron interpretados a la luz de los diferentes planteamientos teóricos discutidos en el Marco Teórico. Debido a que este es un estudio en pragmática de interlengua, nuestro análisis se centró en las preferencias y tendencias de los dos grupos de aprendientes (ver sección 3.1) en relación con las de los dos grupos de hablantes nativos.

De manera más específica, la presente investigación es de carácter transversal. De acuerdo con Kasper y Rose (2002: 76), este tipo de estudio se caracteriza por involucrar la recolección de datos de dos o más secciones de una muestra sobre la base de diferencias en, entre otras variables -y como es el caso de esta investigación- el nivel de competencia gramatical en la lengua meta. Si bien este tipo de diseño experimental no permite observar patrones en el desarrollo de la competencia pragmática de los aprendientes, tiene el potencial de dar cuenta del desarrollo de tal competencia mediante la extrapolación de los resultados obtenidos en las diferentes secciones.

2.1. Preguntas de investigación

2.1.1. ¿En cuáles aspectos específicos de las estrategias y subestrategias empleadas en la realización del acto central configurador de solicitudes, en diferentes situaciones comunicativas, por aprendientes con diferentes niveles de competencia gramatical en inglés como L2, es observable transferencia negativa sociopragmática y pragmalingüística desde su L1 (i.e. español de Chile)? Los aspectos estudiados son:

1. Tendencias generales en la selección y frecuencia de empleo de estrategias
2. Tendencias generales en la selección y frecuencia de empleo de subestrategias
3. Selección, distribución y frecuencia de empleo de estrategias y subestrategias en las diferentes situaciones
4. Tendencias generales en la perspectiva adoptada al realizar una solicitud
5. Tendencias generales en los tipos de modificación interna empleada

2.1.2. ¿En la realización del acto de habla solicitud, contribuye una mayor competencia gramatical en L2 en los aprendientes a un mayor uso de aquellas estructuras sintácticas formulaicas empleadas por los hablantes nativos de inglés al realizar el acto de habla solicitud en diferentes situaciones comunicativas?

2.2. Objetivos generales

2.2.1. Determinar el grado de transferencia negativa pragmlingüística y sociopragmática desde el español de Chile (L1) de dos grupos de aprendientes formales adultos de inglés (L2), con diferentes niveles de competencia lingüística en dicha L2, en la realización del acto de habla solicitud.

2.2.2. Determinar los efectos del nivel de competencia gramatical en inglés de los dos grupos de aprendientes en su habilidad para emplear las fórmulas sintácticas formulaicas favorecidas por los hablantes nativos de inglés en la realización de solicitudes.

2.3. Objetivos específicos

2.3.1. Identificar, categorizar y cuantificar las estrategias y subestrategias pragmáticas configuradoras del segmento central del acto de habla solicitud utilizadas por dos grupos de aprendientes de inglés (L2) y por dos grupos de hablantes nativos (uno de inglés y otro de español) en diferentes situaciones comunicativas.

2.3.2. Comparar³ las estrategias y subestrategias pragmáticas configuradoras del segmento central del acto de habla solicitud empleadas por dos grupos de aprendientes con las utilizadas por dos grupos de hablantes nativos en diferentes situaciones comunicativas.

2.3.3. Identificar, categorizar, cuantificar y comparar⁴ el tipo de modificación interna utilizado en la realización del segmento central configurador del acto de habla solicitud por dos grupos de aprendientes de inglés (L2) y por dos grupos de hablantes nativos (uno de inglés y otro de español).

2.3.4. Identificar, categorizar, cuantificar y comparar⁵ el tipo de orientación adoptada por dos grupos de aprendientes de inglés (L2) en la realización del segmento central del acto de habla solicitud con la adoptada por los dos grupos de hablantes nativos.

2.3.5. Identificar, categorizar, cuantificar y comparar⁶ las estructuras sintácticas formulaicas empleadas por dos grupos de aprendientes de inglés (L2) y un grupo de hablantes nativos de inglés en la realización del segmento central del acto de habla solicitud en inglés.

³ La comparación considerará selección, frecuencia de empleo y distribución.

⁴ La comparación se realizará sobre la base de su selección y frecuencia.

⁵ La comparación se realizará sobre la base de su selección y frecuencia.

⁶ La comparación se hará en términos de selección y frecuencia.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

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

Los dos grupos de aprendientes de L2 son estudiantes universitarios de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas en la Universidad de Chile. Con el fin de establecer claramente diferentes niveles de competencia gramatical en inglés, se seleccionó a un grupo de aprendientes de primer año (APA) y a un grupo de aprendientes de cuarto año (ACA) de la licenciatura. Los criterios para seleccionar a los integrantes de cada uno de estos grupos fueron: tener nota sobre 5 en la asignatura de Lengua Inglesa al momento de aplicar el cuestionario, no haber reprobado dicha asignatura⁷ y no haber vivido en algún país de habla inglesa⁸. De entre quienes cumplían con estos requisitos, se seleccionaron, aleatoriamente, 17 sujetos (casi el mismo número de hablantes nativos) de cada curso con el fin de tratar de otorgar validez estadística a nuestros resultados. El grupo de primer año (APA) fue constituido por 17 sujetos, 4 hombres y 13 mujeres, de entre 18 y 24 años de edad. En el caso de los aprendientes de cuarto año (ACA), lamentablemente, sólo 10 de 17 sujetos participaron en la aplicación del cuestionario, afectando, posiblemente, la validez de los resultados. De estos 10, 3 eran hombres y 7 mujeres, de entre los 21 a 29 años de edad.

3.2. Instrumento para la recolección de datos

El instrumento seleccionado para la recolección de los datos necesarios y pertinentes a la presente investigación consiste en lo que denominamos 'tarea escrita de completación de discurso abierta' (TECDA), ampliamente utilizada en estudios en pragmática de interlengua⁹ (Kasper 2000, Kasper y Rose 2002).

Las TECDA son presentadas en un cuestionario escrito que contiene una descripción global configuradora del evento comunicativo y del contexto social en que debe enunciarse

⁷ Estos dos criterios se utilizaron con el fin de obtener grupos con una competencia lingüística homogénea para cada curso.

⁸ Con el fin de eliminar los efectos de tiempo de residencia.

⁹ En inglés, este instrumento se denomina *open DCT (Discourse Completion Task)*.

un acto de habla. La descripción incluye los roles y relaciones sociales de los interactuantes en el evento, además del contenido del acto de habla que los sujetos deben producir. Luego de la descripción del evento y de la pregunta elicitoria (*What would you say? / ¿Qué dirías?*), se presenta un espacio en blanco donde los sujetos escriben el acto de habla elicitado. Esta tarea es 'abierta', en oposición a las tareas de completación 'cerradas', ya que no provee el turno posterior al turno del sujeto. El principal problema con las tareas de completación cerradas es que, al incluir los turnos del interlocutor hipotético, pueden condicionar la respuesta de los participantes, quienes pueden ajustar sus respuestas a la reacción del interlocutor hipotético en lugar de producir una solicitud mediante una fórmula igualmente apropiada a la situación (Eslamirasekh 1993: 88).

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

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

No existen restricciones respecto del número de palabras que los sujetos pueden utilizar y existe la opción de no responder a la situación.

Además de estas situaciones elicitoras del acto de habla en estudio, en el cuestionario se intercalaron 'distractores', que consistían en situaciones en que el acto de habla elicitado era una disculpa, con el fin de evitar respuestas mecánicas por parte de los sujetos. (Las TECDA, tanto en inglés como en español, se encuentran en el Apéndice 2.)

En el diseño de las situaciones sociales solamente se seleccionaron tipos de intercambios que pudieran ser familiares para todos los grupos de sujetos. Un criterio adicional estimado para los procedimientos de elicitación, que diferencia a este estudio de otros que han empleado el mismo instrumento, es que los sujetos participantes asumen sus propios roles personales en cada una de las situaciones presentadas (ya sea como amigo/a, hijo/a o estudiante). Esto, con el fin de neutralizar posibles dificultades al asumir roles sociales no factibles o, al menos, infrecuentes en sus interacciones normales.

Pese a las críticas de algunos investigadores, e.g. Beebe y Cummings 1985, Cohen y Olshtain 1992, Kasper 2000, Yoon y Kellog 2002, las TECDA han sido ampliamente utilizadas en estudios de pragmática de interlengua. Si bien estas críticas son válidas y plantean desafíos para la investigación de actos de habla, creemos que el instrumento sigue siendo útil y válido para estudios de inglés como lengua extranjera (ILE), como el presente, si se atiende a los argumentos que se presentan a continuación.

En primer lugar, este instrumento permite obtener una cantidad importante de realizaciones de un acto de habla determinado fácil y rápidamente. En segundo lugar, permite controlar las variables contextuales que el investigador considera pertinentes para su estudio. En el presente estudio, se requería controlar las variables de poder y distancia social entre los interlocutores y el grado de imposición presente en las solicitudes. Consecuentemente, se diseñaron ocho situaciones con las diferentes combinaciones posibles en el funcionamiento de estas variables con el fin de obtener datos balanceados y representativos de diferentes situaciones comunicativas. (Ver Apéndice 1).

En tercer lugar, como explica Ballestero (2001: 182), "... el dct [lo que en nuestro estudio denominamos TECDA] es... el único método factible con el que se pueden conseguir

muchos datos de muchos individuos que ostenten de forma más o menos homogénea el mismo rol social, rango de edad, antecedentes educativos y clase social”.

En cuarto lugar, si bien TECDA no permite conocer las realizaciones del acto de habla en interacciones reales, si permite acceder al conocimiento pragmalingüístico y sociopragmático de hablantes nativos y de aprendientes de ILE. Esto es, entrega información sobre las estrategias pragmáticas y estructuras por medio de las cuales los participantes estiman que se puede realizar el acto de habla en cuestión y de los factores contextuales que, de acuerdo a sus percepciones, influyen en el uso de estas estrategias y recursos lingüísticos (Kasper 2000: 329).

En quinto lugar, si bien las respuestas pueden tender a ser estereotipadas, no por ello pierden validez, ya que son precisamente este tipo de respuestas las que nos permiten establecer comparaciones relevantes (Ballesteros 2001: 182). Sin embargo, los datos obtenidos nos permiten afirmar que no se produjo tal efecto en las respuestas de los sujetos. De hecho, los datos indican que las respuestas estereotipadas responden claramente a los efectos contextuales (i.e., parecen existir prototipos de solicitudes asociados a determinadas situaciones).

Finalmente, este tipo de instrumento parece ser el más adecuado, por cuanto permite, principalmente a los aprendientes, responder de manera más cómoda. La falta de práctica en interacciones cara a cara en inglés puede hacer que los aprendientes se sientan nerviosos y, además, las presiones que plantea la comunicación en línea (por ejemplo, la rapidez con la que deben responder) pueden impedirles desplegar completamente su conocimiento lingüístico y pragmático (Díaz 2006, Suh 1999). De esta manera, los cuestionarios escritos les permiten planear mejor sus respuestas a las diferentes situaciones al darles tiempo para acceder a sus recursos lingüísticos.

Se empleó el mismo tipo de cuestionario con los cuatro grupos de sujetos participantes en el estudio. Con respecto al instrumento de elicitación de datos por aplicar a los hablantes nativos de español de Chile, se empleó una traducción del cuestionario empleado para la elicitación de los datos en inglés a los hablantes nativos de inglés y a los dos grupos de aprendientes (los cuestionarios se encuentran en el Apéndice 2).

3.3. Procedimiento de análisis de datos

En la presente investigación, se analizó un total de 449 solicitudes. De estas, 118 fueron producidas por los sujetos hablantes nativos de inglés (HNI), 127 por los sujetos hablantes nativos de español (HNE), 124 por los aprendientes de primer año (APA) y 80 por los aprendientes de cuarto año (ACA). A continuación, se describen las etapas del procedimiento de análisis de datos:

1. Identificación y categorización del acto principal configurador de las solicitudes producidas por los cuatro grupos de participantes en las ocho situaciones presentadas. Como procedimiento estándar, se eliminaron todas las respuestas que se consideraron ‘incorrectas’ atendiendo a su configuración pragmalingüística. Por ejemplo, enunciados del tipo *Can I lend your notes*, y otras en que los participantes explicaron lo que dirían en lugar de producir el acto de habla elicitado. La categorización se basó en las taxonomías de estrategias y subestrategias descritas en las secciones 1.6.2. y 1.6.3. del Marco Teórico, respectivamente.

2. Cuantificación. Los datos obtenidos fueron traspasados a planillaa Excel para su cuantificación:

ESTRATEGIAS	SIT 1	SIT 2	SIT 3	SIT 4	SIT 5	SIT 6	SIT 7	SIT 8	n	%
DIRECTA										
Imperativo										
Realizativo atenuado										
Declaración de deseo										
Declaración de necesidad										
n										
%										
INDIRECTA CONVENCIONAL										
Referencia a la habilidad de O										
Referencia a la voluntad de O										
Referencia a la realización futura de X por O										
Permiso										
Referencia a la disponibilidad										
Razones										
Fórmula sugerente										
n										
%										
INDIRECTA NO CONVENCIONAL										
Insinuación fuerte										
Insinuación leve										
n										
%										

Se elaboró una planilla para cada uno de los cuatro grupos. Luego, se realizaron los siguientes cálculos estadísticos:

a) selección y frecuencia de empleo global de estrategias generales por cada grupo b) selección y frecuencia de empleo global de las subestrategias por cada grupo c) selección y frecuencia de empleo de estrategias generales en las ocho situaciones por cada grupo d) selección y frecuencia de empleo de subestrategias en las ocho situaciones por cada grupo.

3. Categorización, cuantificación y comparación porcentual de las solicitudes producidas por los cuatro grupos de acuerdo con el tipo de orientación o perspectiva manifiesta en los enunciados de solicitud (ver sección 1.6.5. del Marco Teórico). Estos resultados válidos para cada grupo fueron traspasados a planillas Excel con el siguiente formato:

		<i>n</i>	%
Tipo de orientación	Oyente		
	Hablante		
	Impersonal		
	Inclusiva		
% <i>n</i>			

4. Identificación y categorización de los tipos de modificación interna presentes en el acto principal configurador de cada una de las solicitudes producidas por los cuatro grupos participantes. Los datos obtenidos fueron transferidos a la siguiente planilla Excel:

	<i>n</i>	%
MITIGADORES LÉXICOS		
Recurso de consulta		
Moderador		
Cerco lingüístico		
Atenuador		
Marcador de cortesía		
Subjetivizador		
Uso de <i>may</i>		
<i>n</i>		
%		
MITIGADORES SINTÁCTICOS		
Modo interrogativo		
Verbo modal en pasado		
Cláusula condicional		
Condicional		
<i>n</i>		
%		
INTENSIFICADORES		
Adeverbios		
Adjetivos		
<i>n</i>		
%		

Mediante estas planillas se calculó:

a) la frecuencia global con que tanto la modificación léxica como la sintáctica y los intensificadores fueron usados por cada grupo

b) la frecuencia específica de cada tipo de modificador léxico y sintáctico y de los intensificadores utilizados por cada grupo.

5. Identificación de las fórmulas sintácticas utilizadas por los sujetos hablantes nativos de inglés y por los dos grupos de aprendientes en la realización de las solicitudes. Una vez identificadas las diferentes fórmulas utilizadas por los tres grupos, se elaboró la siguiente taxonomía, la que fue traspasada a una planilla Excel:

Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla 'Solicitud' en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera

	<i>n</i>	%
[Can I + V inf]		
[Can you + v inf]		
[Could I + v inf]		
[Could you + v inf]		
[Would you be able to -inf]		
[Would I be able to - inf]		
[do you think You could + V inf]		
[do you think I could + V inf]		
[is there a/ any way/ chance I could / can + V inf]		
[is there a/ any way/ chance you could / can + V inf]		
[I was wondering if I could / can V inf]		
[I was wondering If you could / WOULD / can V inf]		
[Do you mind / would you mind + V ing]		
[do you have NP I can / could + V inf]		
[May I]		
[Will you]		
[would you mind If I + V ed]		
[Do you mind if I + V presente]		
[I need]		
[Do you have NP]		
[I was hoping that + cl]		
[Would you be willing to + v inf]		
[Would it be possible for me to]		
[Would you + V inf]		
[imperativo]		
[Have you got]		
[I wanted to]		
[Would it be a problem for you to]		
[I would like to ask you if]		
[I wanted to ask you if]		
[I wish you could]		
[I was wondering if it was possible that]		
[I wanted to know if]		
<i>n</i>		

Se utilizó una planilla para cada uno de los tres grupos. En la primera columna, se registró el número de ocurrencias (*n*) de cada fórmula, mientras que en la segunda columna se registró la frecuencia con que estas fueron utilizadas. Esto nos permitió comparar las frecuencias con que cada uno de los tres grupos utilizó las diferentes fórmulas.

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan y discuten los resultados obtenidos mediante el procedimiento de análisis descrito en la sección anterior. La discusión se realiza sobre la base de las preguntas de investigación formuladas en la sección 2.1. Debido a que éste se trata de un estudio en pragmática de interlengua, la presentación y discusión de resultados se enfoca en el comportamiento pragmático de los dos grupos de aprendientes (objeto central del estudio). Se compararán los datos obtenidos de estos dos grupos, cuando corresponda y de manera relevante a las preguntas de investigación, con los resultados de los dos grupos de hablantes nativos (HNI y HNE). Esto implica que ciertos resultados, especialmente aquellos que podrían ser relevantes en un análisis de carácter pragmático-contrastivo, no serán considerados o discutidos en profundidad.

4.1. Selección y frecuencia de estrategias globales: Tendencias generales

La Tabla 1 siguiente muestra el resumen comparativo de las frecuencias de empleo globales (i.e., nivel general de dirección) con que cada grupo utilizó cada una de las tres estrategias generales para realizar el acto de habla solicitud: directa, indirecta convencional e indirecta no convencional.

Tabla 1. Selección y frecuencia de empleo de estrategias generales por grupo.

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

Como se puede apreciar en la Tabla 1, los dos grupos de aprendientes (APA y ACA) coinciden con los dos grupos de hablantes nativos (HNI y HNE) al seleccionar los tres tipos de estrategias generales para realizar una solicitud. Además, los dos grupos de aprendientes se asemejan en las preferencias que otorgan a cada estrategia a los dos grupos de hablantes nativos. De esta manera, la estrategia indirecta convencional se convierte en la primera preferencia para los cuatro grupos, la estrategia directa se convierte en su segunda preferencia y la estrategia indirecta no convencional en su tercera opción.

En cuanto a la frecuencia de empleo de cada estrategia, es posible observar que, en el caso de la estrategia directa, el grupo de hablantes nativos de español (HNE) es

quien más la utiliza, con una frecuencia de 16,5%, mientras que el grupo de hablantes nativos de inglés (HNI) es quien menos la utiliza, con una frecuencia de 4,2%. Los dos grupos de aprendientes la utilizan más frecuentemente que los HNI pero menos que los HNE. Los aprendientes de primer año (APA) la utilizan con una frecuencia de 8,8% y los sujetos aprendientes de cuarto año (ACA) lo hacen con una frecuencia de 10%. En cuanto a la frecuencia de empleo de la estrategia indirecta convencional por todos los grupos se observa que es mayormente empleada por el grupo de HNI, con 95%. En segundo lugar, es empleada por el grupo APA, con una frecuencia de 88,8%. Su menor frecuencia de empleo se registra en los grupos HNE y ACA, quienes la emplean con una frecuencia cercana a 81%. Finalmente, el grupo APA tiende a coincidir con los dos grupos de hablantes nativos en el empleo de la estrategia indirecta no convencional. Su frecuencia de empleo es 2,4% versus 2,4% (HNE) y 0,8% (HNI). Los ACA, sin embargo, se diferencian tanto de los dos grupos de hablantes nativos como de los APA al otorgarle a esta estrategia el 8,8% de las preferencias, con lo que se convierten en el grupo que más la utiliza.

4.1.1. Discusión

Si bien los dos grupos de aprendientes parecen beneficiarse de la existencia tanto en inglés como en español de las tres estrategias generales disponibles para realizar una solicitud, es posible observar que, en términos de la frecuencia de empleo global, ambos grupos de aprendientes parecen transferir negativamente percepciones pragmatolingüísticas (Kasper 1997) desde su L1, específicamente el nivel general de dirección que estiman apropiado para este acto de habla. De esta manera, el nivel general de dirección que define el comportamiento pragmático de los aprendientes al realizar solicitudes en inglés tiende a ser similar al del grupo HNE en la expresión de solicitudes en español. Este se caracteriza por un alto empleo de la estrategia directa en contraste con el bajo empleo de esta estrategia por los HNI. El alto empleo de la estrategia directa impide a ambos grupos de aprendientes orientarse en la dirección que presenta el grupo HNI, quienes utilizan mayoritariamente la estrategia indirecta convencional, que concentra el 95% de las solicitudes en este grupo. La tendencia en aprendientes a reflejar en su comportamiento niveles de dirección característicos de su L1 en su L2 ha sido previamente documentada en algunos estudios (cf. Al Tayib 2004, Kim 1995, Tello 2006) pero no en otros (cf. Faerch y Kasper 1989).

Un caso aparte es la alta frecuencia de empleo de la estrategia indirecta no convencional por el grupo ACA. Este resultado parece indicar características particulares de la interlengua de este grupo no atribuibles a efectos de transferencia pragmática negativa desde su L1. Este alto uso de esta estrategia por parte de aprendientes de inglés podría explicarse como un recurso de cortesía que este grupo considera apropiado para el inglés, el que, sin embargo, los HNI pueden no necesariamente favorecer, tal como lo demuestran los resultados obtenidos en este estudio.

4.2. Selección y frecuencia de subestrategias: Tendencias generales

En la Tabla 2, se presenta un resumen comparativo de las frecuencias de empleo con que las diferentes subestrategias de cada estrategia general fueron utilizadas por cada grupo.

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tabla 2. Selección y frecuencia de empleo de subestrategias por todos los grupos.

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

En el caso de las subestrategias directas, se observa que la única subestrategia en la que los cuatro grupos coinciden es ‘declaración de necesidad’. Quienes más la utilizan son los dos grupos de aprendientes: los APA lo hacen con un 8%, con lo que se constituyen en el grupo que más la utiliza, y los ACA con un 4%. El grupo HNI recurre a ella en un 1,7% de sus solicitudes, mientras que el grupo HNE lo hace en un 3,1%. Respecto de las otras subestrategias directas, se observa que los HNE utilizan con una frecuencia comparativamente alta (11%) ‘imperativo’. Esta subestrategia no es utilizada ni por los HNI ni por los ACA. Sin embargo, los APA registran ocurrencias marginales de ella (0,8%). ‘Realizativo atenuado’, en tanto, es solamente empleada por los HNE (1,6%) y por los ACA (2,5%). Finalmente, la subestrategia ‘declaración de deseo’ es utilizada con la misma frecuencia, 2,5%, tanto por los HNI como por los ACA, mientras que los HNE solo la emplean en un 0,8% de sus solicitudes. Los APA no emplean esta subestrategia.

De acuerdo con los resultados obtenidos, las subestrategias que los cuatro grupos tienden a favorecer mayoritariamente pertenecen a la categoría indirecta convencional. En el caso de los dos grupos de aprendientes, ambos coinciden en las que obtienen la primera, la segunda y la tercera preferencia, aunque difieren entre sí en las frecuencias con que las emplean. Así, tanto para los APA como para los ACA, la primera preferencia la constituye la subestrategia ‘referencia a la habilidad de O’, con una frecuencia de empleo de casi el 50% en los APA y de 35% en los ACA. La segunda preferencia para ambos grupos está representada por ‘permiso’, con un 20% en los APA y un 22,5% en los ACA. La tercera opción es la subestrategia ‘referencia a la voluntad de O’, con una frecuencia de empleo de 17,6% en los APA y de 12,5% en los ACA. De esta manera, los dos grupos

de aprendientes se diferencian de ambos grupos de hablantes nativos tanto en preferencia como en frecuencia. Los HNI optan, en primer lugar, por 'permiso', con un 44,9%, en segundo lugar, por 'referencia a la habilidad de O', con un 24,6% y, en tercer lugar, por 'referencia a la voluntad de O', con un 11,9%. Los HNE, en tanto, optan en primer lugar por 'referencia a la realización futura de X por O', con un 37,8% y, al igual que los HNI, optan por 'referencia a la habilidad de O' como segunda opción, aunque con un 33,1% (la tercera preferencia para este grupo, la constituye la subestrategia directa 'imperativo' con un 11%).

Respecto del uso que los aprendientes hacen de las otras subestrategias indirectas convencionales en comparación con los hablantes nativos, es posible apreciar lo siguiente.

Los APA utilizan con una frecuencia bastante menor (0,8%) 'referencia a la voluntad de O' en comparación con los HNI (11,9%). Este grupo tampoco emplea frecuentemente la subestrategia 'referencia a la disponibilidad' (0,8%), con lo que se diferencian de ambos grupos de hablantes nativos quienes la tienden a emplear con frecuencias superiores a ellos (6,8% los HNI y 5,5, % los HNE).

Los ACA, por su lado, utilizan 'referencia a la voluntad de O' con una frecuencia de 2,5%, bastante menor a la otorgada a esta subestrategia por los HNI (11,9%), aunque mayor si se la compara con la otorgada por los APA (0,8%). Asimismo, la frecuencia con que utilizan 'referencia a la disponibilidad' (5%) es bastante similar a la de los HNE (5,5%), menor que la de los HNI (6,8%) y mayor que la de los APA (0,8%). Finalmente, este grupo registra ocurrencias de la subestrategia 'referencia a la posibilidad', la que no es utilizada por los HNE ni por los APA, aunque, con una frecuencia de 3,8%, su uso es levemente menor que el de los HNI, quienes le otorgan un 5,1%. Las subestrategias 'razones' y 'fórmula sugerente' son solamente utilizadas por los HNE con un porcentaje similar (0,8%) en ambos casos.

En lo que concierne a las subestrategias indirectas no convencionales, los cuatro grupos coinciden en la selección que hacen de la subestrategia 'insinuación fuerte', aunque la emplean con frecuencias diferentes: 1,6% los APA y HNE, 0,8% los HNI y 8,8% los ACA. La subestrategia 'insinuación leve' es solamente utilizada por los HNE y los APA con la misma frecuencia (0,8%)

4.2.1. Discusión

A pesar de que los aprendientes parecen explotar la existencia tanto en inglés como en español de similares subestrategias para realizar una solicitud, es posible registrar instancias de transferencia pragmalingüística negativa. Esto es, los aprendientes emplean subestrategias solamente utilizadas por el grupo HNE. Así, el grupo APA selecciona la subestrategia directa 'imperativo' y la indirecta no convencional 'insinuación leve', mientras que el grupo ACA selecciona la subestrategia directa 'realizativo atenuado'. Respecto de las frecuencias con que estas subestrategias son utilizadas por los aprendientes, APA utilizan con una frecuencia mucho menor que los HNE la subestrategia directa 'imperativo' (0,8% versus 11%, respectivamente) y coinciden en la subestrategia indirecta no convencional 'insinuación leve' (0,8%), con lo que demuestran, para esta última subestrategia, transferencia negativa tanto en selección como en frecuencia. Los ACA, en tanto, utilizan más que los HNE la subestrategia directa 'Realizativo atenuado', con lo que, para esta estrategia, solo registran transferencia negativa en términos de selección.

Si bien no se registra transferencia negativa en la selección que los aprendientes hacen de las otras subestrategias, respecto de las frecuencias con que estas son empleadas, es posible afirmar lo siguiente. En primer lugar, el alto uso que los aprendientes hacen

de la subestrategia 'referencia a la habilidad de O', en comparación con los HNI, coincide con el alto uso que los HNE hacen de esta misma subestrategia. Consecuentemente, este comportamiento puede ser caracterizado como transferencia pragmalingüística negativa de frecuencia de empleo. Sin embargo, mientras los ACA tienden a asemejarse a los HNE en términos de frecuencia (con lo que se evidencia más claramente la ocurrencia de transferencia negativa en términos de frecuencia global), los APA recurren a esta subestrategia más que todos los otros grupos, por lo que, para este grupo de aprendientes, esto también puede ser considerado una característica particular de su interlengua, en la que la transferencia pragmática se combina con, en primer lugar, sobreutilización de una fórmula debido a su simpleza sintáctica en L2 y, en segundo lugar, sobregeneralización debida al carácter (supuestamente) prototípico asignado a dicha fórmula por los aprendientes en la realización de solicitudes en inglés.

En segundo lugar, la frecuencia con que los dos grupos de aprendientes utilizan la subestrategia 'referencia a la realización futura de X por O', también parece constituir un caso de transferencia pragmalingüística negativa. Esta subestrategia registra la frecuencia más alta en los HNE, representando su primera preferencia, y es la tercera preferencia para los dos grupos de aprendientes con porcentajes, aunque menores al de los HNE, significativamente superiores al de los HNI (sobre diez puntos porcentuales de diferencia: 17,6% los APA y 12,5% los ACA versus el 1,7% de los HNI). Esta transferencia puede deberse a una traducción de dicha fórmula en L1 a la L2 (*would you lend me = me prestarías*).

En este punto, es interesante notar que las dos fórmulas más utilizadas por los HNE, a saber, 'referencia a la habilidad de O' y 'referencia a la realización futura de X por O', son las que registran las transferencias más significativas en términos de frecuencia de empleo por los aprendientes. Esto se puede deber, además de la simpleza sintáctica y similitud de la primera fórmula con su equivalente en L1 y de la facilidad de traducción de ambas, al contexto de lengua extranjera en que estos aprendientes están aprendiendo inglés: la exposición que tienen a su L2 y la práctica que hacen de ella ocurren principalmente, sino únicamente, en la sala de clases, donde no existen muchas instancias para practicar habilidades comunicativas (Kasper 2001: 513), mientras que el resto del tiempo interactúan en su L1. Por tanto, es bastante plausible que, al enfrentarse a la tarea de realizar solicitudes en inglés, predominen los esquemas característicos de relaciones forma-función de su L1, ya que estos están constantemente activados y son continuamente actualizados y, de esta manera, se les dificulte el acceso a y empleo de los esquemas de forma-función prototípicos para este acto de habla en inglés revelados por los HNI (por ejemplo, 'permiso') los que, sin embargo, ambos grupos de aprendientes demuestran conocer.

En tercer lugar, en el caso de la frecuencia de la subestrategia directa 'declaración de necesidad', solo los ACA registran transferencia negativa al otorgarle una frecuencia relativamente similar (4%) a la de los HNE (y mayor al 1,7% de los HNI). Los APA, por su lado, debido al alto uso que hacen de esta subestrategia (8%), parecen demostrar, nuevamente, una característica particular de su interlengua, relacionada con la sobreutilización y sobregeneralización debido a la simpleza sintáctica de dicha fórmula (Tello 2006: 110). En cuarto lugar, respecto de la subestrategia indirecta convencional 'referencia a la disponibilidad', solo los ACA registran transferencia negativa al coincidir en frecuencia con los HNE (5% y 5,5%, respectivamente). Finalmente, en el caso de la subestrategia indirecta no convencional 'insinuación fuerte', mientras los APA registran transferencia negativa al coincidir con los HNE en frecuencia (1,6% respectivamente), los ACA la emplean de tal manera que se distancian de los otros tres grupos, lo que, al parecer,

representaría características particulares de la interlengua pragmática de este grupo (ver sección 4.1.1).

4.3. Distribución y frecuencia de estrategias por situación

A continuación, se presentan los resultados obtenidos al comparar la frecuencia de empleo con que los aprendientes y los hablantes nativos utilizan cada estrategia general en cada una de las ocho situaciones presentadas. La siguiente tabla muestra las ocho situaciones y las estrategias generales seleccionadas por cada grupo en cada una de ellas con su respectiva frecuencia.

Es importante aclarar que, a diferencia de los resultados presentados en las secciones anteriores, para el análisis a continuación, los porcentajes presentados en cada situación para las diferentes estrategias se calcularon de acuerdo con el total de las solicitudes producidas en cada situación por cada uno de los cuatro grupos. De esta manera, si el total de solicitudes producidas (*n*) por los HNI en la situación 1 es 15 y en la tabla se indica para este grupo en esta situación "HNI: Estrategias indirectas convencionales=100%", esto quiere decir que las 15 solicitudes producidas por este grupo en esta situación corresponden a dicha categoría.

Tabla 4. Distribución y frecuencia de empleo de estrategias generales por situación por todos los grupos.

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

SITUACIONES	ESTRATEGIAS	HNI %	HNE %	APA %	ACA %
Situación 1 (=P, -DS, GIB)	DIRECTA		12,5	6,3	
	INDIRECTA CONVENCIONAL	100	87,5	87,5	100
	INDIRECTA NO CONVENCIONAL			6,3	
	n	15	16	16	10
Situación 2 (=P, -DS, GIA)	DIRECTA	21,4	18,8	30,8	40
	INDIRECTA CONVENCIONAL	78,6	75,0	69,2	30
	INDIRECTA NO CONVENCIONAL		6,3		30
	n	14	16	13	10
Situación 3 (-P, +DS, GIB)	DIRECTA				
	INDIRECTA CONVENCIONAL	100	100	100	100
	INDIRECTA NO CONVENCIONAL				
	n	15	16	16	10
Situación 4 (-P, +DS, GIA)	DIRECTA	13,3	20	6,7	20
	INDIRECTA CONVENCIONAL	86,7	80	93,3	70
	INDIRECTA NO CONVENCIONAL				10
	n	15	15	15	10
Situación 5 (-P, -DS, GIB)	DIRECTA		56,3	23,5	10
	INDIRECTA CONVENCIONAL	100	43,8	76,5	90
	INDIRECTA NO CONVENCIONAL				
	n	15	16	17	10
Situación 6 (-P, -DS, GIA)	DIRECTA		6,3	6,3	10
	INDIRECTA CONVENCIONAL	100	81,3	81,3	60
	INDIRECTA NO CONVENCIONAL		12,5	12,5	30
	n	14	16	16	10
Situación 7 (=P, +DS, GIB)	DIRECTA		12,5		
	INDIRECTA CONVENCIONAL	93,3	87,5	100	100
	INDIRECTA NO CONVENCIONAL	6,7			
	n	15	16	15	10

Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla 'Solicitud' en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera

Situación 8 (=P, +DS, GIA)	DIRECTA		6,3		
	E. INDIRECTA CONVENCIONAL	100	93,8	100	100
	E. INDIRECTA NO CONVENCIONAL				
	n	15	16	16	10

- Estrategia directa. Los cuatro grupos coinciden al emplear esta estrategia en la situación 2 y en la situación 4. En la situación 2, ambos grupos de aprendientes utilizan esta estrategia con una frecuencia mayor que los hablantes nativos. Así, mientras la frecuencia del grupo APA es de 30,8% y de ACA 40%, en los HNI la frecuencia corresponde a 21,4% y a 18,8% en los HNE. En la situación 4, los APA le otorgan a esta estrategia una frecuencia de 6,7%, convirtiéndose en el grupo que menos la utiliza, mientras que los ACA le otorgan un 20%, un porcentaje idéntico al otorgado por los HNE. Las otras situaciones en que los APA coinciden con los HNE al emplear esta estrategia son la 1, 5, y 6. Sin embargo, es posible constatar diferencias en la frecuencia de empleo: coinciden con los HNE en la situación 6 (6,3%), mientras que en las situaciones 1 y 5 la utilizan con una frecuencia menor (6,3% y 23,5%, respectivamente) que los HNE (12,5% y 43,8%, respectivamente). Los ACA, por su parte, coinciden con los HNE al utilizarla en las situaciones 5 y 6, aunque lo hacen con frecuencias diferentes a los HNE: mientras su uso es mayor que el de los HNE en la situación 6, con un 10%, es menor en la situación 5, en la que también le otorgan el 10%.

- Estrategia indirecta convencional. Los cuatro grupos coinciden al seleccionar esta estrategia en todas las situaciones; sin embargo, se registran diferencias y similitudes en cuanto a su frecuencia de empleo. En primer lugar, los APA tienden a asemejarse, de manera general, a los HNI al otorgarle a esta estrategia la mayor frecuencia en todas las situaciones, lo que no ocurre con los HNE ni con los ACA. Este resultado es importante, por cuanto revela que, si bien a nivel general, los cuatro grupos parecen favorecer la estrategia indirecta convencional, su uso está sujeto a la percepción que los diferentes grupos hacen de los factores contextuales que definen cada situación: algunas situaciones registrarán un alto uso, mientras que otras registrarán un uso menor.

El detalle por situación es el siguiente. En la situación 1, mientras los APA coinciden en su frecuencia de empleo con los HNE (87,5%), los ACA lo hacen con los HNI al otorgarle el 100%. En la situación 2, ambos grupos de aprendientes coinciden en su uso con frecuencias menores a la otorgada por los hablantes nativos, siendo los ACA quienes menos la utilizan con un 30%, en comparación con el 78,6% de los HNI, el 75% de los HNE y el 69,2% de los APA. Los dos grupos de aprendientes registran un comportamiento idéntico en la situación 3 al de los dos grupos de hablantes nativos al otorgarle el 100% a esta estrategia. En la situación 4, mientras los APA recurren a esta estrategia con una frecuencia mayor (93,3%) que la de los dos grupos de hablantes nativos, los ACA la utilizan con una frecuencia menor (70%) que estos. En la situación 5, los APA hacen uso de esta estrategia con una frecuencia mayor que los HNE (76,5% y 43,8%, respectivamente) pero menor que la de los HNI (100%). Los ACA, en tanto, la utilizan más frecuentemente (90%) que los HNE y los APA, pero menos que los HNI. En la situación 6, los APA nuevamente coinciden en la frecuencia otorgada a esta estrategia con los HNE (81,3%). Solo los HNI le otorgan el 100% a esta estrategia en esta situación, mientras que los ACA son quienes la emplean con una frecuencia menor que los otros tres grupos (60%). Los dos grupos de aprendientes coinciden en la situación 7 al otorgarle el 100% a esta estrategia, utilizándola así más que los HNI (93,3%) y que los HNE (87,5%). En la situación 8, finalmente, ambos grupos de aprendientes coinciden con

los HNI al otorgarle el 100% a esta estrategia, diferenciándose así de los HNE, quienes le otorgan un 93,8%.

- Estrategia indirecta no convencional. Los APA coinciden en selección y frecuencia con los HNE (12,5%) en la situación 6, mientras que para la misma situación los ACA se diferencian en frecuencia de ambos grupos al otorgarle el 30% a esta estrategia. Los APA, además, son los únicos que utilizan esta estrategia, con un porcentaje menor, en la situación 1 (6,3%). En la situación 2, los ACA coinciden en selección con los HNE pero se diferencian en frecuencia, siendo los ACA quienes la utilizan con una frecuencia mucho mayor (30%). En la situación 4, los ACA son los únicos que utilizan esta estrategia con un 10%. Finalmente, ningún grupo de aprendientes coincide con los HNI en la única situación (situación 7) en que estos utilizan la estrategia indirecta no convencional.

4.3.1. Discusión

En primer lugar, es posible observar transferencia sociopragmática negativa en la distribución que los dos grupos de aprendientes hacen de la estrategia directa. Tanto los APA como los ACA tienden a asemejarse a los HNE al considerarla apropiada y, por lo tanto, emplearla en una variedad más amplia de situaciones que los HNI. De manera más específica, los APA transfieren negativamente esta estrategia al seleccionarla, al igual que los HNE, en las situaciones 1, 5 y 6 y los ACA en las situaciones 5 y 6. Respecto de la frecuencia con que los aprendientes utilizan la estrategia directa en estas situaciones, es posible constatar que esta no responde, en todos los casos, a un fenómeno de transferencia pragmática negativa. Los APA coinciden con los HNE en la situación 6, lo que representa transferencia negativa para esta situación en selección y frecuencia, mientras que en las situaciones 1 y 5 la utilizan con menor frecuencia, lo que representa transferencia negativa en selección, pero una característica particular de su interlengua en frecuencia. Los ACA, en tanto, solo coinciden en la situación 4 con la frecuencia de los HNE, lo que representa transferencia negativa en frecuencia, mientras que su uso es mayor en la situación 6 y mucho menor en la situación 5, lo que denota características particulares de su interlengua.

En segundo lugar, en lo que respecta a la estrategia indirecta convencional, nuevamente los aprendientes se benefician de las similitudes entre HNE y HNI. Al igual que estos, tanto APA como ACA optan por esta estrategia en todas las situaciones. Sin embargo, los APA demuestran transferencia negativa en términos de frecuencia (i.e., coincidencia con los HNE) solamente en la situación 1 (87,5%) y en la situación 6 (81,3%) (en ambas situaciones los HNI utilizan esta estrategia con el 100%). Los ACA, en tanto, no coinciden con los HNE en ninguna situación, otorgándole a esta estrategia una mayor o menor frecuencia que estos, con lo que, al igual que los APA en el resto de las situaciones, demuestran un comportamiento característico de su interlengua pragmática en términos de la frecuencia con que esta estrategia es utilizada en diferentes contextos comunicativos.

Finalmente, es posible apreciar una instancia de transferencia sociopragmática negativa en la situación 6 para la estrategia indirecta no convencional, ya que ambos grupos de aprendientes, al igual que los HNE, seleccionan esta estrategia en esta situación, lo que no sucede con los HNI. Sin embargo, solo los APA coinciden con los HNE, además, en frecuencia (12,5%).

4.4. Distribución y frecuencia de empleo de subestrategias por situación

En esta sección se presentan los resultados obtenidos al comparar el uso que los hablantes nativos y los aprendientes hacen de cada subestrategia en cada una de las ocho situaciones. Las tablas siguientes muestran las subestrategias correspondientes a cada estrategia seleccionadas por cada grupo en cada una de las ocho situaciones, junto con sus respectivas frecuencias.

Es importante destacar que, para este análisis, los porcentajes presentados en cada situación para las diferentes subestrategias fueron calculados considerando el total de subestrategias producidas en cada situación por los cuatro grupos. Por ejemplo, si el total (n) de subestrategias producidas por los HNI en la situación 1 es 15 y en la tabla se indica para esta situación "HNI: Subestrategia convencionalmente indirecta 'permiso'=100%", esto quiere decir que las 15 solicitudes producidas por este grupo en esta situación corresponden a dicha subestrategia.

Debido a la cantidad de subestrategias existentes para cada estrategia general, en esta sección los resultados se presentarán de la siguiente manera: en primer lugar las subestrategias correspondientes a la estrategia directa, en segundo lugar las subestrategias correspondientes a la estrategia indirecta convencional y, en tercer lugar, las subestrategias correspondientes a la estrategia indirecta no convencional.

Tabla 5. Distribución y frecuencia de empleo de subestrategias directas por situación por los cuatro grupos.

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

	SUBESTRATEGIAS DIRECTAS	HNI %	HNE %	APA %	ACA %
Situación 1 (=P, -DS, GIB)	Imperativo		13		
	Declaración de necesidad			6,3	
	n		2	1	
Situación 2 (=P, -DS, GIA)	Imperativo		13	7,7	
	Preformativo atenuado		6,3		
	Declaración de deseo	7,1			20
	Declaración de necesidad	14,3		23,1	20
	n	3	3	4	4
Situación 4 (-P, +DS, GIA)	Declaración de deseo	13,3	6,7		
	Declaración de necesidad		13,3	6,7	
	Preformativo atenuado				20
	n	2	3	1	2
Situación 5 (-P, -DS, GIB)	Imperativo		43,8		
	Declaración de necesidad		13	24	10
	n		9	4	1
Situación 6 (-P, -DS, GIA)	Imperativo		6,3		
	Declaración de necesidad			6,3	10
	n		1	1	1
Situación 7 (=P, +DS, GIB)	Imperativo		13		
	n		2		
Situación 8 (=P, +DS, GIA)	Preformativo atenuado		6,3		
	n		1		

- Imperativo. De los dos grupos de aprendientes, esta subestrategia es solamente seleccionada por los APA, quienes coinciden con los HNE al utilizarla en la situación 2, aunque con un porcentaje menor (7,7%) que estos últimos (12,5%). Los ACA, al igual que los HNI, se diferencian de los HNE al no hacer uso de esta subestrategia directa en ninguna de las ocho situaciones.

- Declaración de necesidad. Los APA coinciden con los HNE al seleccionarla en las situaciones 4 y 5, aunque se diferencian en frecuencia de empleo. En la situación 4, le otorgan un porcentaje menor (6,7%) que los HNE (13,3%) y en la situación 5 le otorgan un porcentaje mayor (23,5%) que los HNE (12,5%). Además, coinciden con los HNI al seleccionar esta subestrategia en la situación 2, aunque la utilizan con una frecuencia mayor (23,1%) que la otorgada por ese grupo de hablantes nativos (14,3%). A diferencia de los dos grupos de hablantes nativos, los APA también seleccionan esta subestrategia en las situaciones 1 y 6, con un porcentaje en ambas situaciones correspondiente al 6,25%. Los ACA, por su lado, coinciden en la selección de esta subestrategia con los HNE y los APA en la situación 5, con un porcentaje (10%) casi similar al de los HNE (12,5%), pero bastante menor al otorgado por los APA (23,53%). Asimismo, coinciden con los HNI y los APA al utilizar esta subestrategia en la situación 2, aunque le otorgan una frecuencia mayor (20%) que los HNI (14,3%) y cercana a la de los APA (23,1%). Finalmente, los ACA coinciden con los APA al seleccionar esta subestrategia en la situación 6, aunque la utilizan con una frecuencia mayor que estos (10% versus 6,25%, respectivamente).

- Realizativo atenuado. En la situación cuatro, los ACA son el único grupo que selecciona esta subestrategia, con una frecuencia de 20%. Los HNE constituyen el otro grupo que la selecciona, aunque en la situación 2 y con una frecuencia de 6,25%.

- Declaración de deseo. Los ACA son el único grupo de aprendientes que selecciona esta subestrategia y coinciden con los HNI en la situación en que la utilizan, situación 2, aunque le otorgan una frecuencia bastante más alta (20%) que estos. Ninguno de los dos grupos de aprendientes coincide con los dos grupos de hablantes nativos en la selección que estos hacen de esta subestrategia en la situación 4.

Tabla 6. Distribución y frecuencia de empleo de subestrategias indirectas convencionales por situación por los cuatro grupos.

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

		HNI	HNE	APA	ACA
	SUB-ESTRATEGIAS INDIRECTAS CONVENCIONALES	%	%	%	%
Situación 1 (=P, -DS, GIB)	Referencia a la habilidad de O	20	43,8	37,5	30
	Referencia a la voluntad de O	13,3			10
	Referencia a la realización futura de X		43,8	31,3	20
	Permiso	53,4		18,8	40
	Referencia a la posibilidad	13,3			
	n	15	14	14	10
Situación 2 (=P, -DS, GIA)	Referencia a la habilidad de O	64,3	43,8	46,2	20
	Referencia a la voluntad de O	7,1			
	Referencia a la realización futura de X		18,8	23,1	10
	Referencia a la disponibilidad	7,1			
	Razones		6,3		
	Fórmula sugerente		6,3		
n	11	12	9	3	
Situación 3 (-P, +DS, GIB)	Referencia a la habilidad de O		18,8	56,2	30
	Referencia a la voluntad de O				10
	Referencia a la realización futura de X		62,5	12,5	30
	Permiso	80	6,2	31,3	20
	Referencia a la posibilidad	13,3			
	Referencia a la disponibilidad	6,7	12,5		10
n	15	16	16	10	
Situación 4 (-P, +DS, GIA)	Referencia a la habilidad de O	46,7	46,7	60	30
	Referencia a la voluntad de O	26,7		6,7	
	Referencia a la realización futura de X	6,7	33,3	26,7	20
	Permiso	6,7			
	Referencia a la posibilidad				20
	n	13	12	14	7
Situación 5 (-P, -DS, GIB)	Referencia a la habilidad de O		6,3	23,5	20
	Referencia a la voluntad de O	6,7			
	Referencia a la realización futura de X	6,6	25		10
	Permiso	86,7	12,5	52,9	60
	n	15	7	13	9
Situación 6 (-P, -DS, GIA)	Referencia a la habilidad de O	71,4	31,3	81,3	50
	Referencia a la voluntad de O	7,1			
	Referencia a la realización futura de X		43,8		
	Permiso	14,3			10
	Referencia a la posibilidad	7,1			
	Referencia a la disponibilidad		6,3		
n	14	13	13	6	

Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla 'Solicitud' en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera

Situación 7 (=P, +DS, GIB)	Referencia a la habilidad de O		18,8	40	40
	Referencia a la voluntad de O	6,7			
	Referencia a la realización futura de X		43,8	26,7	
	Permiso	46,7		26,7	30
	Referencia a la disponibilidad	40	25	6,7	30
	n	14	14	15	10
Situación 8 (=P, +DS, GIA)	Referencia a la habilidad de O		56,3	56,3	60
	Referencia a la voluntad de O	26,7			
	Referencia a la realización futura de X		31,3	18,8	10
	Permiso	66,7	6,3	25	20
	Referencia a la posibilidad	6,7			10
	n	15	15	16	10

- Referencia a la habilidad. A diferencia de los HNI y a semejanza de los HNE, los dos grupos de aprendientes seleccionan esta subestrategia en todas las situaciones. Los HNI solo lo hacen en las situaciones 1, 2, 4 y 6. En la situación 1, mientras los APA utilizan esta subestrategia con una frecuencia de 37,5%, los ACA lo hacen con un 30%, así, en esta situación ambos grupos de aprendientes le otorgan a esta subestrategia una frecuencia menor que los HNE (43,8%) pero mayor que los HNI (20%). En la situación 2, con un 20%, los ACA son quienes menos utilizan esta subestrategia. Los APA, en cambio, al utilizarla con una frecuencia de 46,2%, tienden a asemejarse a los HNE, quienes le otorgan un 43,8%. Ambos grupos de aprendientes, sin embargo, la utilizan menos que los HNI (64,3%) en esta situación. En la situación 3, ambos grupos de aprendientes la utilizan con una frecuencia mayor a la otorgada por los HNE: 30% los ACA, 56,3% los APA y 18,6% los HNE. Para la situación 4, los APA utilizan esta subestrategia con una frecuencia mayor (60%) y los ACA con una frecuencia menor (30%) que los dos grupos de hablantes nativos, quienes coinciden con un 46,7%. En la situación 5, los dos grupos de aprendientes se diferencian de los HNI al seleccionar esta subestrategia. Además, también se diferencian de los HNE al otorgarle una frecuencia de empleo mucho mayor (23,5% APA, 20% ACA) que estos últimos (6,3%). En la situación 6, los dos grupos de aprendientes difieren en frecuencia entre ellos y con los hablantes nativos. Mientras los HNI utilizan esta subestrategia con una frecuencia de 71,4%, los APA lo hacen con un 81,3% y los ACA con un 50%, ambas frecuencias, además, son mayores a la otorgada por los HNE (31,3%). En la situación 7 y en la situación 8, nuevamente los aprendientes seleccionan esta subestrategia a diferencia de los HNI quienes no lo hacen. Además, en la situación 7 los dos grupos de aprendientes coinciden en la frecuencia con que la utilizan, a saber, 40%, mucho mayor que la de los HNE, que corresponde a un 18,8%, mientras que en la situación 8, los APA coinciden con los HNE, con un 56,3% y los ACA la utilizan más con un 60%.

- Referencia a la voluntad de O. Los APA coinciden con los HNI al seleccionar esta subestrategia en la situación 4, aunque lo hacen con una frecuencia (6,7%) mucho más baja que los HNI (26,7%). Los ACA coinciden con los HNI al seleccionar esta subestrategia en las situaciones 1 y 3, aunque en ambas situaciones lo hacen con una frecuencia algo menor (10%) que los HNI (13,3%). A pesar de estas coincidencias en lo que concierne a la selección de esta subestrategia, ambos grupos de aprendientes se alejan bastante de los HNI quienes la seleccionan en siete de las ocho situaciones, con frecuencias bastante importantes en las situaciones 4 y 8 (26,7%, respectivamente).

- Referencia a la realización futura de x por O. Los dos grupos de aprendientes hacen uso de esta subestrategia en más situaciones que los HNI. Mientras los HNI utilizan esta subestrategia solo en las situaciones 4 y 5, los APA lo hacen en las situaciones 1, 2, 3, 4, 7 y 8, y los ACA en las situaciones 1, 2, 3, 4, 5 y 8. Así, en lo que concierne a selección y distribución de esta subestrategia, los dos grupos de hablantes parecen seguir la tendencia de los HNE, quienes la utilizan en todas las situaciones. Respecto de la frecuencia con la que esta subestrategia es empleada en las diferentes situaciones, los HNI registran las frecuencias más bajas (6,7%) de los cuatro grupos en las situaciones en que la utilizan (situaciones 4 y 5). Además, en las situaciones en que los dos grupos de aprendientes coinciden con los HNE en la selección de esta subestrategia, la utilizan con frecuencias más bajas (excepto en la situación 2 para los APA). Así, en la situación 1, los APA la utilizan con un 31,3% y los ACA con un 20%, mientras los HNE lo hacen con un 43,8%. En la situación 2, los HNE le otorgan a esta subestrategia una frecuencia de 18,9%, los ACA de 23,1% y los APA de 10%. En la situación 3, los HNE registran un 63%, los APA un 13% y los ACA un 10%. En la situación 4, esta subestrategia representa el 33,3% para los HNE, el 26,7% para los APA y el 20% para los ACA. En la situación 5, de los dos grupos de aprendientes, solo los ACA seleccionan esta subestrategia con un 10%, porcentaje bastante menor al 25% de los HNE. Los APA, en cambio, seleccionan esta subestrategia en la situación 7 con un 26,7% respecto del 43,8% de los HNE. Finalmente, en la situación 8, mientras los HNE utilizan esta subestrategia en un 31,3%, los APA lo hacen en un 18,9% y los ACA en un 10%.

- Permiso. Es posible observar que los APA utilizan esta subestrategia en cinco situaciones y los ACA en seis, es decir, ambos grupos de aprendientes la utilizan más que los HNE, quienes solo la utilizan en 3 situaciones. Los dos grupos de aprendientes coinciden en su selección con los HNI en las situaciones 1, 3, 5, 7 y 8, aunque siempre con frecuencias menores. Así, en la situación 1, los HNI emplean esta subestrategia con una frecuencia de 53,3%, los APA con 18,75% y los ACA con 40%. En la situación 3, los HNI hacen uso de esta subestrategia en un 80% de sus solicitudes, mientras los ACA lo hacen en un 31,25% y los APA en un 20%. En la situación 5, los HNI le otorgan a esta subestrategia un 86,7%, los APA un 52,9% y los ACA un 60%. En la situación 7, la frecuencia para esta subestrategia es de 46,7% en los HNI, 26,7% en los APA y 30% en los ACA. Finalmente, en la situación 8, los HNI utilizan la subestrategia 'permiso' con una frecuencia de 66,7%, los APA con 25% y los ACA con 20%. Los dos grupos de aprendientes, además, coinciden con los HNE al utilizar la subestrategia 'permiso' en las situaciones 3, 5 y 8, aunque otorgándole una frecuencia mayor que los HNE. Los ACA son los únicos que coinciden con los HNI al seleccionar esta subestrategia en la situación 6, aunque le otorgan una frecuencia (10%) relativamente más baja que estos (14,3%).

- Referencia a la posibilidad. A diferencia de los HNI, que utilizan esta subestrategia en cuatro de las 8 situaciones (situaciones 1, 3, 6 y 8), los HNE y los APA no la seleccionan en ninguna situación. Los ACA, en cambio, la utilizan en dos situaciones: situación 4, con un 20% (los HNI no la utilizan en esta situación) y situación 8, en la que coinciden con los HNI, aunque a diferencia de estos últimos le otorgan una frecuencia mayor (10%).

- Referencia a la disponibilidad. Esta subestrategia es utilizada solo en la situación 7 por los APA, coincidiendo con los dos grupos de hablantes nativos, aunque la frecuencia con que la utilizan es bastante menor (6,7%) que la frecuencia con que la utilizan los HNI (40%) y HNE (25%). Los ACA, por su lado, solo seleccionan esta subestrategia en la situación 3, al igual que ambos grupos de hablantes nativos, y con una frecuencia (10%) más cercana a la de los HNE (12,5%) que a la de los HNI (6,67%).

Tabla 7. Distribución y frecuencia de empleo de subestrategias indirectas no convencionales por situación por los cuatro grupos.

		HNI	HNE	APA	ACA
	SUB-ESTRATEGIAS INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	%	%	%	%
Situación 1 (=P, -DS, GIB)	Insinuación fuerte				
	Insinuación leve			6,3	
	<i>n</i>			1	
Situación 2 (=P, -DS, GIA)	Insinuación fuerte				30
	Insinuación leve		6,3		
	<i>n</i>		1		3
Situación 4 (-P, +DS, GIA)	Insinuación fuerte				10
	Insinuación leve				
	<i>n</i>				1
Situación 6 (-P, -DS, GIA)	Insinuación fuerte		12,5	12,5	30
	Insinuación leve				
	<i>n</i>		2	2	3
Situación 7 (=P, +DS, GIB)	Insinuación fuerte	6,7			
	Insinuación leve				
	<i>n</i>	1			

- Insinuación fuerte. Los HNI la utilizan solamente en la situación 7 con un 6,7%. Son el único grupo que la utiliza en esta situación. Los HNE la utilizan en la situación 6 con un 12,5%. Coinciden en el uso de esta estrategia con los APA, quienes le otorgan un porcentaje similar a los HNE y con los ACA, quienes, con un 30%, recurren a ella más que los HNE y APA en esta situación. Los ACA, además, utilizan esta subestrategia en las situaciones 2 y 4, con un 30% y un 10%, respectivamente.

- Insinuación leve. En la situación 1, los APA son el único grupo que la utiliza con un 6,3%. Esta misma frecuencia es otorgada a esta subestrategia por los HNE, pero esta vez en la situación 2.

4.4.1. Discusión

Respecto de las subestrategias directas, es posible observar instancias de transferencia sociopragmática negativa en los APA al coincidir con los HNE en la selección de las subestrategias 'imperativo' en la situación 2 y 'declaración de necesidad' en la situación 4. La otra instancia en que tanto APA como ACA muestran transferencia negativa, es en la selección de la subestrategia 'declaración de necesidad' en la situación 5. Sin embargo, en términos de la frecuencia con que estas subestrategias son empleadas por los aprendientes, esta parece responder a características particulares de su interlengua. Solo los ACA tienden a transferir negativamente la frecuencia con que utilizan la subestrategia 'declaración de necesidad' en la situación 5, donde registran un porcentaje relativamente similar al de los HNE (10% y 12,5%, respectivamente).

En lo concerniente a las subestrategias indirectas convencionales, en primer lugar, ambos grupos de aprendientes muestran transferencia sociopragmática negativa al seleccionar, de manera similar a los HNE, la subestrategia 'referencia a la habilidad' en todas las situaciones (este resultado explica la alta frecuencia global de esta subestrategia

en los aprendientes, ver sección 4.2.). Los HNI, a diferencia de los HNE y los aprendientes, no utilizan esta subestrategia en las situaciones 3, 5, 7 y 8. Este hallazgo es de especial importancia, por cuanto revela los factores que inciden en la distribución y frecuencia con que los HNI utilizan las subestrategias indirectas convencionales ‘referencia a la habilidad de O’ y, como veremos más adelante, ‘permiso’.

En primer lugar, la selección de estas subestrategias responde a la naturaleza de la solicitud: en general, en situaciones con grado de imposición bajo (GIB), los HNI tienden a favorecer el uso de la subestrategia ‘permiso’, mientras que en situaciones con grado de imposición alto (GIA), tienden a privilegiar la subestrategia ‘referencia a la habilidad de O’. Esto es así a tal punto que, en algunas situaciones, para los HNI, estas dos subestrategias son mutuamente excluyentes (situaciones 2, 3, 5, 7 y 8). En segundo lugar, en la mayoría de las situaciones en que los HNI utilizan la subestrategia ‘permiso’, esta predomina porque se favorece el uso del verbo *borrow* en lugar del verbo *lend*, el cual también podría ser aplicable.

Estos resultados indican, por lo tanto, que la manera en que los aprendientes utilizan la subestrategia ‘referencia a la habilidad de O’, no solo revela transferencia negativa desde su L1 (utilización en todas las situaciones), sino que, además, parece indicar que, si bien estos aprendientes conocen la función pragmalingüística de esta estructura, aun carecen del conocimiento sociopragmático necesario que guía su distribución en inglés (Celce-Murcia et al. 1994: 179). Otros estudios dan cuenta de hallazgos similares. Por ejemplo, Ariana (2009) explica que, aunque los aprendientes lograban identificar aquellas estrategias utilizadas para expresar cortesía negativa en inglés, las utilizaban de manera inapropiada en la mayoría de los contextos al no considerar las diferencias existentes entre estos. De la misma manera, Karatepe (2001) indica que los aprendientes de inglés en su estudio parecían tener problemas en la evaluación que hacían de los efectos que los factores contextuales tenían en sus elecciones lingüísticas.

Sin embargo, en lo que pareciera ser una tendencia que contradice lo antes mencionado para la subestrategia ‘referencia a la habilidad de O’, el incipiente uso (en comparación con los HNI) que los aprendientes hacen de la subestrategia ‘permiso’, pareciera indicar que este sigue, en términos generales, la tendencia presente en los HNI en su distribución, pero no en su frecuencia. Este resultado revela, además, la naturaleza compleja de la competencia pragmática de interlengua de los aprendientes, la cual no solo presenta aspectos característicos de su L1, sino que, además, revela la adquisición gradual de aspectos característicos de la L2 que son radicalmente diferentes a los de su L1.

La subestrategia ‘referencia a la realización futura de O’, en términos de selección, es transferida negativamente por los dos grupos de aprendientes en las situaciones 1, 2, 3 y 8. Además, también es transferida negativamente por los APA en la situación 7 y por los ACA en la situación 5. Claramente, al ser esta subestrategia la más utilizada en español por el grupo HNE y, suponemos (ya que pertenecen a la misma comunidad), por los ACA y APA cuando interactúan en español, es posible que estos proyecten su uso a situaciones que consideran equivalentes en la comunidad meta (lo mismo se podría argumentar para la subestrategia ‘referencia a la habilidad de O’).

Respecto de las otras subestrategias indirectas convencionales, en el caso de los APA es posible apreciar transferencia negativa en la selección que hacen de la subestrategia ‘referencia a la disponibilidad’ en la situación 7. En relación con las frecuencias con que las otras subestrategias indirectas convencionales son utilizadas por los aprendientes, los datos recopilados parecen indicar que estas, además, responderían a un comportamiento

característico de la interlengua pragmática de estos dos grupos de aprendientes y no necesariamente a transferencia pragmática negativa.

Finalmente, en el caso de las subestrategias indirectas no convencionales, los APA registran transferencia sociopragmática negativa en selección y frecuencia en la situación 6, mientras que los ACA, para la misma situación, solo presentan transferencia negativa en términos de selección. Respecto del uso de estas subestrategias en las otras situaciones, nuevamente los dos grupos de aprendientes parecen seguir patrones característicos de su interlengua no relacionados con procesos de transferencia.

Los resultados concernientes a las estrategias y subestrategias utilizadas por los dos grupos de aprendientes en las diferentes situaciones, ratifican los hallazgos de otros estudios transversales en la producción de actos de habla por aprendientes de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Como explican Kasper y Dufon (2000), dichos estudios han logrado establecer que los aprendientes, independientemente de su competencia gramatical, su origen etnolingüístico y el contexto en el que aprenden, tienen acceso a y utilizan, en general, los mismos tipos de estrategias y subestrategias que los hablantes nativos, aunque tienden a diferenciarse de estos en "su realización de las estrategias lingüísticas, en cómo eligen las convenciones de formas y en [cómo] escogen estrategias y formas según el contexto..." (236-237).

4.5. Modificación interna: Tendencias globales

La siguiente tabla muestra los tipos de modificación interna seleccionados por cada uno de los cuatro grupos así como las frecuencias con que fueron empleados. Es importante explicar que para este análisis se registraron las frecuencias independientes de cada tipo de modificador sin considerar las posibles combinaciones entre ellos en la secuencia analizada (a saber, el acto central configurador de la solicitud). De esta manera, en el ejemplo que se presenta a continuación es posible observar que en un solo acto central es posible encontrar más de un tipo de modificador:

3) *Could I borrow a whiteboard marker for my presentation please?*

En primer lugar, es posible observar un tipo de modificador sintáctico: modo interrogativo. En segundo lugar, en esta misma secuencia encontramos: uso de verbo modal en pasado (*could*) y marcador de cortesía (*please*). Así, esta secuencia nos entrega tres tipos de modificadores los que, en nuestro análisis, fueron categorizados separadamente.

Tabla 8. Modificación interna empleada por los cuatro grupos.

		HNI	HNE	APA	ACA
		%	%	%	%
TIPO DE MODIFICACIÓN INTERNA	LÉXICA	40,9	26,9	22,2	36,4
	SINTÁCTICA	58,3	73,1	76,5	61,4
	INTENSIFICADORES	0,8		1,4	2,3
TOTAL %		100	100	100	100
<i>n</i>		247	167	221	132

Los dos grupos de aprendientes coinciden con los hablantes nativos al optar tanto por modificadores léxicos como por modificadores sintácticos. Por otro lado, solo los

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

HNI y los dos grupos de aprendientes coinciden en utilizar intensificadores. Además, los cuatro grupos se asemejan al hacer un mayor uso, en términos globales, de modificación sintáctica. Sin embargo, es posible observar diferencias en cuanto a la frecuencia con que la utilizan. Los ACA utilizan los modificadores sintácticos con una frecuencia de 61,4%, con lo que se acercan a los HNI, quienes la utilizan con un 58,3%. Por otro lado, los APA son el grupo que más emplea modificación sintáctica, con un 76,5%, alejándose de los HNI, y acercándose a la tendencia presente en los HNE, quienes registran un 73,1%.

Respecto de la modificación léxica, nuevamente los ACA, con un 36,4%, son los que más se acercan a los HNI, quienes registran un 40,9%, mientras que los APA, con un 22,2% hacen un uso más cercano al 26,9% de los HNE. Finalmente, los HNI, APA y ACA coinciden en hacer un uso marginal de intensificadores, aunque es posible observar un leve aumento en los ACA.

Tabla 9. Selección y frecuencia de empleo de las diferentes categorías de modificadores léxicos y sintácticos por los cuatro grupos.

		HNI	HNE	APA	ACA
		%	%	%	%
MITIGADORES LÉXICOS	Recurso de consulta	7,3	0,6		2,3
	Moderador	13,4	13,2	2,3	6,8
	Cerco lingüístico	9,3	2,4	3,6	6,1
	Atenuador	2,4	0,6		
	Marcador de cortesía	1,6	9	13,1	10,6
	Subjectivizador	5,3	0,6	0,5	8,3
	Halago		0,6		
	Uso de <i>may</i>	1,6		2,7	2,3
MITIGADORES SINTÁCTICOS	Modo interrogativo	40,5	52,1	47,5	40,2
	Verbo modal en pasado	10,9		19,5	12,1
	Pasado		1,2		3
	Negación		0,6		
	Cláusula condicional	0,8		1,4	
	Condición	6,1	19,2	8,1	6,1
INTENSIFICADORES	Adverbios	0,8		1,4	1,5
	Adjetivo				0,8
TOTAL%		100	100	100	100
<i>n</i>		247	167	221	132

- Recurso de consulta. De los dos grupos de aprendientes, solo los ACA utilizan este mitigador, con una frecuencia de 2,3%, la cual es mayor al 0,6% otorgado por los HNE, pero menor al 7,3% de los HNI.

- Moderador. De los cuatro grupos, los APA son quienes menos utilizan este modificador, con un 2,3%. Los ACA, en tanto, registran una frecuencia mayor que los APA, 6,8%, pero menor que la registrada para los dos grupos de hablantes nativos. Para estos, este mitigador registra la frecuencia más alta de los mitigadores léxicos y lo utilizan con una frecuencia bastante similar (HNI: 13,4% y HNE: 13,2%).

- Cerco lingüístico. Los APA registran una frecuencia de 6,1% y los APA 3,6%. Los HNE, en tanto, lo utilizan con un 2,4% y los HNI, quienes más lo utilizan, lo hacen con un 9,3%.

- Atenuador. Este mitigador no es utilizado por ninguno de los dos grupos de aprendientes, aunque es utilizado con frecuencias relativamente bajas por los dos grupos de hablantes nativos (HNI 2,4% y HNE 0,6%).

- Marcador de cortesía. Este es el mitigador léxico más utilizado por los dos grupos de aprendientes. Así, mientras los APA lo utilizan con una frecuencia de 13,1%, los ACA lo hacen con 10,6%. En este sentido, si bien lo utilizan más que los dos grupos de hablantes nativos, los aprendientes están más cercanos a los HNE, quienes le otorgan un 9%, y se alejan de los HNI, quienes le otorgan un marginal 1,6%.

- Subjetivizador. Los APA utilizan este mitigador con una frecuencia similar a la de los HNE (0,5% y 0,6%, respectivamente). Los ACA, en tanto, son quienes más lo utilizan con un 8,3%, incluso más que los HNI, quienes le otorgan un 5,3%.

- Halago. Es solo utilizado por los HNE con un 0,6%.

- Uso de *may*. Este modificador es característico de la lengua inglesa, por lo que, obviamente, no es utilizado por los HNE. Además, en términos de frecuencia, los dos grupos de aprendientes lo utilizan con una frecuencia solo un poco mayor que los HNI.

- Modo interrogativo. Este mitigador constituye el modificador sintáctico más utilizado por los cuatro grupos. De los dos grupos de aprendientes, los ACA son quienes más se acercan con su frecuencia a los HNI (40,2% y 40,5%, respectivamente), mientras que los APA le otorgan una frecuencia más alta, pero aún menor que la de los HNE (47,5% y 52,1%, respectivamente).

- Verbo modal en pasado. Este mitigador es solo seleccionado por los HNI y los dos grupos de aprendientes. De estos, los APA son quienes más lo utilizan, con un 19,1%, mientras que los ACA, al utilizarlo con una frecuencia de 12,1%, son los que más se acercan al 10,9% de los HNI.

- Pasado. Es solamente usado por los HNE y los ACA, aunque estos últimos doblan en frecuencia a los HNE.

- Negación. Solo es utilizado por los HNE.

- Cláusula condicional. De los dos grupos de aprendientes, solo es utilizado por los APA con una frecuencia mayor (1,4%) a la otorgada por los HNI (0,8%). Los HNE no lo utilizan.

- Condicional. Es utilizado por los cuatro grupos. Los ACA coinciden con los HNI (6,1%), mientras que los APA lo utilizan más que estos (8,1%) pero menos que los HNE (19,2%).

- Adverbio. Es utilizado solamente por los HNI y los dos grupos de aprendientes.

- Adjetivo. Es solamente utilizado por los ACA.

4.5.1. Discusión

Los dos grupos de aprendientes hacen uso de ambos tipos generales de modificación interna, en lo que coinciden con los hablantes nativos de inglés y español. Sin embargo, en términos de frecuencia, es posible observar que los dos grupos de aprendientes, al igual que los HNE, utilizan con mayor frecuencia los mitigadores sintácticos, lo que al parecer representa transferencia pragmalingüística negativa, aunque esta es más notoria en el caso de los APA que de los ACA. Esto pareciera indicar que el nivel de competencia gramatical en L2 se relaciona positivamente (acercamiento a la tendencia presente en los HNI) con el uso de modificadores internos.

Al observar los datos con más detención, sin embargo, es posible concluir que, en algunos casos, el uso que los aprendientes hacen de ciertos mitigadores se debe a transferencia pragmalingüística negativa y, en otros, a características particulares de su interlengua pragmática. En primer lugar, el uso que los aprendientes hacen del mitigador 'condicional' es posible relacionarlo con la transferencia pragmalingüística observada en el empleo que estos hacen de la subestrategia 'referencia a la realización futura de X por O'. De esta manera, si bien los APA utilizan el mitigador 'condicional' más que los otros tres grupos y aunque los ACA parecen asemejarse al uso que de este mitigador hacen los HNI (ambos coinciden en frecuencia), la subestrategia en que lo utilizan difiere. Mientras en ambos grupos de aprendientes esto responde, al parecer, a una traducción de la subestrategia 'referencia a la realización futura de X por O' en español (*me prestarías = would you lend me*), en inglés este mitigador es utilizado en fórmulas que tienden a hacer referencia a permiso y a la habilidad de O (*would I be able to borrow / would you be able to*). De esta manera, el uso de este mitigador por parte de los aprendientes remite a un fenómeno de transferencia pragmalingüística negativa en la selección de subestrategias.

En segundo lugar, si bien los APA parecen demostrar transferencia negativa en términos de la frecuencia con que utilizan 'modo interrogativo', ya que coinciden en su alto uso con los HNE, esto también se puede deber a una característica de la interlengua de estos aprendientes. Así, sus recursos limitados en inglés los hacen sobreutilizar un mitigador que es relativamente simple para atenuar la fuerza ilocutiva de las solicitudes y que, además, tiende a ser considerado el prototipo de una solicitud indirecta.

Asimismo, la baja frecuencia con que los APA utilizan el mitigador 'cerco lingüístico', parece responder, en una primera instancia, a transferencia pragmalingüística negativa, pero también puede indicar desconocimiento por parte de los aprendientes de la manera correcta de usar este mitigador en inglés. Lo mismo ocurre con el mitigador 'subjectivizador', ya que si bien la baja frecuencia con que los APA lo utilizan parece indicar transferencia pragmalingüística negativa, ya que coincide con la de los HNE, esta baja frecuencia también se puede explicar debido a la complejidad sintáctica que dicha construcción implica (*I was wondering if + cláusula*) (lo que coincide con lo señalado por Kasper 2001: 506), lo que requiere de un conocimiento sintáctico que este grupo parece aun no poseer o manejar de manera adecuada. Lo mismo parece ocurrir con 'recurso de consulta' para los ACA. Si bien la baja frecuencia con que lo utilizan los hace asemejarse a los HNE (transferencia pragmalingüística negativa), esto también se puede deber a la complejidad de dicha construcción (*Do you think + cláusula*).

Finalmente, la frecuencia con que los dos grupos utilizan el marcador de cortesía 'please', refleja un comportamiento similar a los HNE (los HNI solo lo utilizan marginalmente), por lo que puede ser considerado transferencia pragmalingüística negativa, aunque también puede reflejar una sobreutilización por parte de los aprendientes que responde a su necesidad, por un lado, de expresar claramente la solicitud y, por otro, de marcar de manera explícita cortesía. Este resultado contradice de cierta manera los hallazgos de Tello (2006) pero se asemejan a los encontrados por Faerch y Kasper (1989).

4.6. Orientación: Tendencias globales

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

Tabla 10. Orientación adoptada por los cuatro grupos al realizar una solicitud.

		HNI	HNE	APA	ACA
		%	%	%	%
Tipo de orientación	Oyente	37,6	88,2	70,2	66,3
	Hablante	60,7	11	29,8	27,5
	Impersonal	1,7	0,8		5
	Inclusiva				1,3
TOTAL %		100	100	100	100
n		117	127	124	80

Es posible apreciar una importante diferencia en las perspectivas adoptadas por los dos grupos de hablantes nativos. Los HNI otorgan una clara preferencia a las solicitudes en las cuales el énfasis está en el hablante o enunciador de la solicitud, con un 60,7%, por sobre las que ponen el énfasis sobre el oyente, las cuales registran un 37,6%. La perspectiva impersonal en este grupo alcanza solo a un 1,7%. Los HNE, en tanto, optan mayoritariamente por la perspectiva orientada hacia el oyente, con un 88,2%, por sobre la orientada hacia el hablante, la cual registra solo un 11%. La orientación impersonal también es usada marginalmente (0,8%) por este grupo.

Los dos grupos de aprendientes se asemejan a los HNE al optar mayoritariamente por la enunciación de solicitudes orientadas hacia el oyente. El grupo de aprendientes de primer año lo hace en un 70,2% y el grupo de aprendientes de cuarto año lo hace en un 66,3%. Sin embargo, los dos grupos de aprendientes tienden a alejarse de los HNE al aumentar el uso de solicitudes con orientación hacia el hablante: 19,8% para los APA y 27,5% para los ACA. Aún así, el uso que hacen de este tipo de orientación está aún lejano de la tendencia presente en los HNI. Los ACA, además, coinciden con los dos grupos de hablantes nativos al seleccionar la orientación impersonal, aunque la frecuencia con que lo hacen, 5%, es bastante mayor a la otorgada por los hablantes nativos. Finalmente, este grupo de aprendientes se diferencia de los otros tres grupos al seleccionar la orientación inclusiva, aunque la frecuencia con que lo hacen es bastante baja (1,3%). Resultados similares han sido obtenidos por Díaz (2006), Tello (2006) y Lin (2009)

4.6.1. Discusión

Respecto de la orientación adoptada en las solicitudes producidas en inglés por los dos grupos de aprendientes, es posible observar una clara tendencia hacia el uso de solicitudes orientadas hacia el oyente. Esto, claramente, refleja un comportamiento similar a los HNE quienes utilizan esta perspectiva en un 88,2% de sus solicitudes, lo cual se relaciona con las subestrategias que favorecen para hacer una solicitud: 'referencia a la realización futura de X por O' y 'referencia a la habilidad de O'. Los HNI, por su lado, favorecen ampliamente la orientación hacia el hablante, con un 60,7% debido, principalmente, a la alta frecuencia con que utilizan la subestrategia 'permiso'. Esta tendencia en los HNI ya ha sido documentada en estudios anteriores (Eslamirasekh 1993, Tello 2006), aunque no ha sido relacionada explícitamente con el uso de determinadas subestrategias (cf. Díaz 2006).

La tendencia en los aprendientes a producir principalmente solicitudes orientadas hacia el oyente puede ser caracterizada como transferencia pragmalingüística negativa desde su L1 (Díaz 2006). Es posible encontrar una explicación a este comportamiento en la transferencia pragmática que ocurre en el tipo de fórmulas que los aprendientes tienden a favorecer y a la manera en que estas se relacionan con las estructuras sintácticas utilizadas al hacer una solicitud. Un ejemplo de esto es que los aprendientes claramente favorecen, en primer lugar, el uso de la subestrategia 'referencia a la habilidad de O' y, en tercer lugar, 'referencia a la realización futura de X por O', las que se caracterizan por hacer referencia al oyente. Además, refleja que los aprendientes parecen aun no estar conscientes de que la fuerza ilocutiva de una solicitud en inglés también puede ser atenuada al adoptar la perspectiva orientada hacia el hablante.

4.7. Estructuras sintácticas formulaicas: tendencias generales

La última etapa del análisis consistió en la identificación y comparación de las estructuras sintácticas formulaicas utilizadas tanto por los hablantes nativos de inglés como por los dos grupos de aprendientes para expresar una solicitud. El objetivo de esta etapa del análisis consistió en determinar de qué manera el nivel general de desarrollo de la competencia gramatical en inglés de los dos grupos de aprendientes se relaciona con su acceso a y uso de aquellas fórmulas sintácticas convencionalmente empleadas por los HNI en la realización de solicitudes.

Las estructuras sintácticas identificadas a través de este análisis pueden ser consideradas fórmulas convencionalizadas que son empleadas de manera recurrente en la expresión de fuerza ilocutiva. De acuerdo con Copestake y Terkourafi (2010), estas funcionan como atajos interpretativos para el oyente; sin embargo, creemos que también pueden ser consideradas 'atajos productivos', por cuanto su carácter fórmulaico permite a los hablantes recurrir a ellas fácilmente con el fin de expresar sus intenciones de acuerdo a las convenciones de la comunidad en la que están inmersos. En este sentido, nos remiten a la competencia pragmalingüística tanto de los hablantes nativos como de los aprendientes de una lengua.

Las autoras recién señaladas, explican que estas fórmulas consisten en unidades mínimas formadas por elementos lingüísticos que son convencionalmente asociados a la expresión de determinada fuerza ilocutiva en determinados contextos (cf. Wood 2002) por lo que, además, reflejan la interrelación existente entre competencia pragmalingüística y competencia sociopragmática. En la presente investigación, sin embargo, solamente se analizaron estas fórmulas desde una perspectiva pragmalingüística global, a saber, su relación con la expresión de fuerza elocutiva.

Tabla 11. Fórmulas sintácticas utilizadas por HNI, APA y ACA al realizar una solicitud.

Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla 'Solicitud' en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera

	HNI	APA	ACA
	%	%	%
Can I + V inf	16,7	10,2	16,2
Can you + v inf	5,3	22,0	6,8
Could I + v inf	12,3	5,9	2,7
Could you + v inf	5,3	29,7	18,9
Would you be able to -inf	5,3		
Would I be able	3,5		
(do you think) You could + V inf	3,5		2,7
(do you think) I could + V inf	3,5		
(is there a/ any way/ chance) I could / can + V inf	3,5		
(is there a/ any way/ chance) you could / can + V inf	0,9		
(I was wondering) if I could / can V inf	4,4		
(I was wondering) If you could / WOULDcan V inf	7	0,8	12,2
(Do you mind / would you mind) + V ing	3,5		1,4
(do you have NP) I can / could + V inf	6,1	0,8	1,4
May I	4,4	5,1	4,1
Will you	0,9		1,4
(would you mind) If I + V ed	3,5		
Do you mind if I + V presente	1,8		
I need	1,8	8,5	6,8
Do you have NP	1,8	0,8	2,7
I was hoping that	1,8		
Would you be willing to	2,6		
Would it be possible for me to	0,9		
(Los totales se presentan en la tabla 12)			

Como es posible apreciar en la Tabla 11, los dos grupos de aprendientes se diferencian de los HNI tanto en el número de fórmulas sintácticas que utilizan para realizar una solicitud, ya que de las 23 fórmulas empleadas por los HNI, los APA solo utilizan 9 y los ACA solo 12, como en la frecuencia con que las emplean. Las fórmulas más utilizadas por los HNI corresponden, en primer lugar, a [Can I + v inf], con un 16,7% y, en segundo lugar, a [Could I + V inf], con un 12,3%. La tercera preferencia para este grupo es [I was wondering If you could / would can + V inf] con un 7%.

A diferencia de los HNI, los dos grupos de aprendientes favorecen, en primer lugar, la fórmula [Could you + V inf], con un 29,7% para los APA, y un 18,9% para los ACA, con lo que se diferencian de los HNI quienes utilizan esta misma fórmula solo con un 5,3%. En segundo lugar, los APA utilizan [can you + V inf] con un 22% de las preferencias. En este sentido se diferencian de los otros dos grupos: mientras los HNI solo le otorgan a esta fórmula un 5,3%, los ACA le otorgan un 6,8%, con lo que se acercan a la frecuencia de los HNI. La segunda preferencia para los ACA lo constituye la fórmula [Can I + v inf], con un 16,2%, con lo que se acercan a la tendencia manifiesta por los HNI. La tercera preferencia para los APA es la fórmula [would you + V inf], a la cual nos referiremos más adelante. La fórmula [Can I + v inf] recibe un porcentaje menor (10,2%) al otorgado por los otros dos grupos a esta misma fórmula. Los ACA, en tanto, utilizan en tercer lugar la fórmula [I was wondering If you could / would/ can + V inf], con lo que se asemejan a los HNI. Sin embargo,

la frecuencia con que la utilizan (12,2%) es mucho mayor que estos últimos. Los APA solo le otorgan un marginal 0,8% a esta fórmula.

Del resto de las fórmulas en las que tanto los APA como los ACA coinciden con los HNI, podemos observar lo siguiente. Los APA coinciden con los HNI en la selección de las fórmulas [do you have (NP) I can / could + V inf] y [do you have NP], aunque las utilizan con frecuencias menores que los HNI, y en las fórmulas [may I] y [I need], donde registran frecuencias mayores. De estas dos, la que presenta las diferencias más significativas en términos de frecuencia es la fórmula [I need], la cual es utilizada por los APA con una frecuencia de 8,5%, mientras que los HNI solo le otorgan el 1,8%. Los ACA, por su lado, coinciden con los HNI en las fórmulas [do you think You could + V inf], [Do you mind / would you mind+ V ing], [do you have NP I can / could + V inf] y [May I], en las que registran frecuencias menores que los HNI y en las fórmulas [will you], [I need], [do you have NP], en las que registran frecuencias mayores. Nuevamente, al igual que con los APA, la diferencia más importante se produce en la frecuencia con que los ACA utilizan la fórmula [I need].

Otra diferencia que es posible observar entre los tres grupos dice relación con la orientación que cada fórmula implica. Al hacer la sumatoria de los porcentajes, en el caso de los hablantes nativos de inglés las fórmulas orientadas hacia el hablante registran un porcentaje más alto y representan el 60,6%. En el caso de los APA estas representan el 17% y en el caso de los ACA el 26,6%.

A continuación, se presentan las fórmulas utilizadas por los aprendientes y que no registran ocurrencias para los HNI.

Tabla 12. Fórmulas utilizadas solamente por APA y ACA.

	HNI	APA	ACA
	%	%	%
Would you V inf		15,3	9,5
imperativo		0,8	
Have you got			1,4
I wanted to			1,4
Would it be a problem for you to			1,4
I would like to ask you if			1,4
I wanted to ask you if			1,4
I wish you could			1,4
I was wondering if it was possible that you			2,7
I wanted to know if			2,7
TOTAL %	100	100	100
<i>n</i>	112	118	74

La diferencia más importante corresponde al uso de la fórmula [would you + vinf], la que es utilizada con una frecuencia significativa por los dos grupos de aprendientes: 15,3% los APA y 9,5% los ACA. La otra fórmula utilizada por los APA es [imperativo], con una frecuencia bastante baja de 0,8%. Los ACA muestran mayor creatividad al utilizar otras ocho fórmulas, aunque con porcentajes bajos, que no son utilizadas por los HNI y tampoco por los APA.

4.7.1. Discusión

Los datos obtenidos permiten concluir que el repertorio de fórmulas sintácticas que los HNI utilizan para realizar solicitudes es bastante amplio: fue posible identificar un total de 23 fórmulas sintácticas para este grupo. Por su lado, los dos grupos de aprendientes despliegan un número menor de fórmulas que los HNI. Así, de las 23 fórmulas identificadas para los HNI, los APA solo utilizan 9, mientras que los ACA, el grupo con mayor competencia gramatical, utiliza 12. En este sentido, los resultados indican que un mayor conocimiento gramatical no implica necesariamente un mayor acceso a las estructuras sintácticas disponibles en inglés para realizar solicitudes. En otras palabras, el desarrollo de la competencia pragmalingüística de los ACA no parece beneficiarse de su mayor competencia lingüística., aunque, como veremos a continuación, existen algunas diferencias entre ambos grupos que se pueden relacionar con el nivel de desarrollo de su competencia gramatical.

En segundo lugar, respecto de la complejidad sintáctica de las estructuras seleccionadas por cada grupo de aprendientes, en comparación con los HNI, podemos observar lo siguiente. Tanto los APA como los ACA tienden a privilegiar el uso de las estructuras sintácticas más simples para hacer una solicitud en inglés: [Could you+ v inf], [CAN YOU + V inf], [COULD I + V inf], [CAN I + V inf], [I NEED], [MAY I + V inf] y [DO YOU HAVE + NP]. La mayoría de estas estructuras requieren de un conocimiento básico acerca de las reglas gramaticales que permiten construir oraciones interrogativas simples en inglés, un conocimiento que los aprendientes adquieren desde los inicios de su formación. Además, su alto uso se puede deber a que estas estructuras parecen representar para los aprendientes formas prototípicas para expresar solicitudes en inglés. Si bien los HNI también utilizan estas estructuras, los dos grupos de aprendientes las emplean con frecuencias que difieren bastante de las de los HNI. De esta manera, en comparación con los HNI, los APA sobreutilizan las fórmulas [Could you+ v inf], con un 29,7% y [CAN YOU + V inf], con un 22%. Los HNI le otorgan frecuencias bastante bajas a estas fórmulas (5,3% para cada una). Los ACA coinciden con los APA al sobreutilizar la fórmula [Could you+ v inf] con un 16,8%. Otra fórmula sobreutilizada por los dos grupos de aprendientes corresponde a [I NEED], la cual registra para los APA un 8,5% y para los ACA un 6,8%. Los HNI le otorgan a esta fórmula un marginal 1,8%. Sin duda que esto se debe a la simplicidad de esta construcción sintáctica (Tello 2006, Cohen et al. 2005), lo que hace que los aprendientes la sobreutilicen y sobregeneralicen.

Los aprendientes, además, tienden a subutilizar ciertas estructuras en comparación con los HNI. Los APA subutilizan las subestrategias [COULD I + V inf] y [CAN I + V inf]. La primera la emplean con una frecuencia de 5,9% en comparación con el 12,3% de los HNI, la segunda es utilizada por los APA solo en un 10,2% mientras que los HNI lo hacen con un 16,7%. Los ACA, en tanto, subutilizan la fórmula [COULD I + V inf], no solo en relación con los HNI sino que también en relación con los APA, al otorgarle un 2,3%.

Sin embargo, en el grupo de aprendientes con mayor competencia gramatical (ACA), es posible observar, en algunos casos, un comportamiento similar a los HNI. Así, este grupo le otorga una frecuencia similar a la de los HNI a las construcciones [CAN I + V inf] y [CAN YOU + V inf]. Este resultado podría sugerir que a mayor competencia gramatical, los aprendientes no solo muestran coincidencia con los HNI en términos de selección de recursos sintácticos para realizar una solicitud sino que, además, tienden a utilizarlas de una manera similar a los HNI. Otra característica de los ACA es que, a diferencia de los APA, comienzan a utilizar estructuras gramaticales más complejas (y con una frecuencia mayor) para realizar solicitudes: [do you think You could + V inf], [I was wondering If you could / WOULD / can + V inf], [Do you mind / would you MIND + V ing] y [do you have NP I can / could + V inf].

No obstante, en la mayoría de ellas, este grupo de aprendientes no alcanza los niveles de los HNI al utilizarlas con una frecuencia menor que estos últimos. Solo la fórmula [I was wondering If you could / WOULD / can + V inf] es sobreutilizada por los aprendientes con un 12,2% en comparación con el 7% de los HNI. Finalmente, es importante señalar que de las fórmulas utilizadas por los HNI, las preferidas tienden a corresponder a construcciones que contienen una perspectiva hacia el oyente. De hecho, la mayoría de las fórmulas de este grupo están constituidas por pares que se diferencian en el sujeto de la acción (*I* versus *you*). Esto no ocurre de la misma manera con los aprendientes.

Una característica especial de estos dos grupos de aprendientes es que, además de las estructuras arriba señaladas, también recurren a fórmulas que los HNI no utilizan para realizar solicitudes, lo que es especialmente notorio para los ACA, quienes utilizan 9 estructuras que no son utilizadas por los HNI, aunque sus frecuencias son bastante bajas. Un caso relevante lo constituye la fórmula [WOULD YOU + V inf], la que registra un alto porcentaje en ambos grupos, aunque menor en los ACA. Esta fórmula parece ser el resultado de transferencia pragmalingüística negativa desde el español, ya que correspondería a la traducción de la fórmula usada por los HNE para hacer una solicitud. La utilización que los ACA hacen de esta fórmula indica que mayor competencia gramatical no se relaciona necesariamente con disminución de transferencia pragmalingüística negativa.

En resumen, los resultados de esta etapa de nuestro análisis sugieren que una mayor competencia gramatical no garantiza que los aprendientes: 1) accedan al mismo rango de estructuras sintácticas formulaicas que en inglés están convencionalmente asociadas a la expresión de la fuerza ilocutiva de una solicitud (de hecho, en ambos grupos el repertorio de fórmulas es bastante limitado en comparación en el de los HNI), y 2) empleen las fórmulas en las que coinciden con los HNI con la misma frecuencia que estos; de hecho, ambos grupos evidencian dificultades para determinar cuáles son las fórmulas típicamente favorecidas por los HNI para expresar solicitudes.

CONCLUSIONES

En primer lugar, el análisis de datos reveló la presencia de transferencia pragmática negativa, de tipo tanto pragmalingüístico como sociopragmático, en diversos aspectos del acto central configurador de las solicitudes producidas en inglés por ambos grupos de aprendientes.

La transferencia pragmalingüística negativa se manifestó, fundamentalmente, en los siguientes aspectos:

a) el nivel general de dirección adoptado por los aprendientes, el cual, al favorecer un alto uso de la estrategia directa, se asemeja más al nivel de dirección empleado en español que al empleado en inglés;

b) la selección y frecuencia de empleo de algunas subestrategias. En este punto, podemos destacar, primero, el uso de la subestrategia indirecta convencional 'referencia a la realización futura de X por O', la que es seleccionada por los dos grupos de aprendientes en todas las situaciones al igual que los HNE (a diferencia de los HNI) y, segundo, la alta frecuencia con que los sujetos aprendientes emplean la subestrategia indirecta convencional 'referencia a la habilidad de O', con lo que también se asemejan a los HNE y se diferencian de los HNI;

c) la perspectiva adoptada. La perspectiva adoptada por los dos grupos de aprendientes al realizar una solicitud tiende, al igual que en español, a poner el énfasis en el oyente; y

d) el uso de determinados modificadores internos. Los ejemplos más claros de transferencia en este nivel son el uso de verbo modal, marcador de cortesía y el uso del condicional.

Por otra parte, la transferencia sociopragmática negativa fue observada, principalmente, en la selección y distribución de las distintas estrategias y subestrategias por los aprendientes en las diferentes situaciones presentadas. Los principales hallazgos son los siguientes: al igual que en español, los dos grupos de aprendientes consideran apropiado el uso de subestrategias directas en un mayor número de situaciones que los HNI. Además, el empleo de la subestrategia 'referencia a la habilidad de O' en todas las situaciones por los dos grupos de aprendientes refleja percepciones sociopragmáticas características del español, no así del inglés.

Estos resultados permiten concluir, primero, que el uso que los sujetos aprendientes hacen de los recursos lingüísticos que poseen de su L2 (inglés) para realizar una solicitud, en diferentes situaciones comunicativas, refleja, en algunos casos, convenciones lingüísticas y socioculturales de su L1 que difieren de las normas socioculturales que guían el uso del lenguaje para propósitos comunicativos en la comunidad meta. En una segunda instancia, confirman que la transferencia pragmática negativa persiste incluso con altos niveles de competencia gramatical y que la competencia sociopragmática de los aprendientes no se desarrolla a la par que su competencia gramatical y pragmalingüística. De hecho, los resultados parecen indicar que la competencia pragmalingüística de los aprendientes se desarrolla antes que su competencia sociopragmática en L2.

En segundo lugar, se logró establecer que una mayor competencia gramatical en L2 no es indicativa de un mayor acercamiento a las convenciones pragmlingüísticas empleadas por los HNI al realizar el acto de habla solicitud, específicamente respecto de la variedad de estructuras sintácticas formulaicas utilizadas por estos. De hecho, ambos grupos de aprendientes recurren prácticamente a las mismas fórmulas sintácticas y, aunque los aprendientes de cuarto año utilizan algunas fórmulas sintácticamente más complejas que los aprendientes de primer año, debido a su mejor conocimiento del sistema gramatical inglés, esta diferencia entre ambos grupos no es lo suficientemente significativa como para establecer con certeza que una mayor competencia gramatical se correlaciona positivamente con un conocimiento y rendimiento pragmlingüístico en inglés cercano a las tendencias reveladas por los HNI en este estudio.

Además, la frecuencia con que los dos grupos de aprendientes emplearon las fórmulas sintácticas difiere notablemente de aquella de los HNI. Ello revela su desconocimiento de aquellas fórmulas que tienen un uso prototípico en L2 para realizar solicitudes. Por otro lado, la mayor competencia gramatical de los aprendientes de cuarto año los lleva a utilizar fórmulas sintácticas que los HNI no asocian con la realización de solicitudes. Por tanto, si bien los aprendientes reflejan un conocimiento pragmlingüístico que les permite asociar de manera adecuada ciertas formas léxico-sintácticas de la L2 con determinadas funciones pragmáticas características en la comunidad meta, también reflejan, de un lado, una falta de conocimiento de aquellas fórmulas que los HNI tienden a favorecer para expresar una solicitud y, de otro, una falta de conocimiento sociopragmático que les permita determinar la manera en que los factores contextuales determinan el uso de estas fórmulas, de lo que se desprende la sobreutilización de ciertas fórmulas (cf Kasper 2001: 506-509). Este último punto se relaciona claramente con los hallazgos arriba mencionados respecto de transferencia pragmática negativa.

Adicionalmente, fue posible detectar aspectos en que el comportamiento pragmático de los aprendientes no parece ser causado por transferencia pragmática negativa o por su nivel de competencia gramatical, sino que parece reflejar características particulares de la interlengua de los aprendientes cuyas razones aún están por dilucidar. Posiblemente, se relacionen de diversas maneras con las dos variables consideradas en este estudio. Al respecto, esta investigación reveló la posible existencia de una serie de factores que también parecieran incidir en el desempeño pragmático de los aprendientes y que abren nuevas líneas de investigación al respecto.

En primer lugar, el análisis contrastivo permitió detectar una serie de coincidencias entre las opciones disponibles para los HNE y HNI en la realización del acto de habla solicitud. Así, en ambas lenguas se registra la existencia de las tres estrategias generales y de la mayoría de las subestrategias, así como de la mayoría de los modificadores. En este sentido, estas similitudes parecen favorecer a los aprendientes, quienes no necesitan, en términos generales, hacer grandes esfuerzos para reacomodar su conocimiento pragmático existente al conocimiento pragmático que están aprendiendo. Esto nos lleva a plantear la necesidad, primero, de llevar a cabo estudios en pragmática contrastiva entre diversas variedades de la lengua inglesa y el español de Chile y, segundo, de indagar en los efectos de transferencia pragmática positiva en la configuración de la competencia pragmática de interlengua de los aprendientes (cf. Hassall 2003).

En segundo lugar, el contexto en que estos aprendientes están aprendiendo inglés parece explicar su imposibilidad para relacionar de manera adecuada su conocimiento pragmlingüístico con su conocimiento sociopragmático. En un contexto de lengua extranjera, los aprendientes se enfrentan a muy pocas situaciones en las que puedan

practicar sus habilidades comunicativas en el tipo de intercambios sociales cotidianos como los descritos en las situaciones utilizadas en este estudio, por lo que no pueden automatizar el acceso a aquellos recursos lingüísticos que serían los apropiados en determinados contextos (Kasper 2001: 513).

En tercer lugar, y en relación con lo recién señalado, surge la interrogante respecto de las metodologías empleadas por los profesores de lengua para familiarizar a los aprendientes no solo con los recursos pragmalingüísticos de la lengua meta sino que, además, con las restricciones contextuales que regulan su uso apropiado en la comunidad meta. Los estudios a este respecto, señalan, en su mayoría, que los aprendientes se benefician positivamente de una instrucción pragmática explícita (Kasper y Rose 2002). Esto requiere, necesariamente, que los profesores de lenguas, más que hablantes nativos de la lengua que enseñan, sean expertos en dicha lengua.

Finalmente, es importante determinar empíricamente si este tipo de comportamiento pragmático en los aprendientes, que difiere del de los HNI, debido, entre otros factores, a su comparativamente limitada competencia pragmalingüística y su empleo de las convenciones sociopragmáticas de su L1 en las interacciones en la lengua meta, causará problemas comunicativos (o fallos pragmáticos interculturales) a los aprendientes al momento de interactuar con hablantes nativos de inglés. Tradicionalmente, se ha postulado que la transferencia pragmática negativa es uno de los principales factores que puede causar fallos pragmáticos interculturales, aunque, en general, esto se hace sobre el supuesto de que transferencia desde L1 es equivalente a error, y error a problema comunicativo. Esto nos lleva a plantear la necesidad de realizar estudios en pragmática intercultural, con el fin de determinar claramente qué factores son los que realmente causan problemas comunicativos en interacciones de carácter intercultural.

Estudios que aborden las problemáticas señaladas anteriormente son prácticamente inexistentes en nuestro país.

LIMITACIONES

La presente investigación se vio limitada en una serie de aspectos. En primer lugar, el reducido número de solicitudes analizadas solamente permite establecer conclusiones tentativas. Uno de los mayores problemas al respecto se relaciona con la dificultad en el medio nacional para contar con la participación de un mayor número de hablantes nativos de inglés. Una posible solución consistiría en realizar una serie de estudios a pequeña escala, como el aquí presentado, que nos permitan extrapolar los resultados con el fin de dar solidez teórica y empírica a los hallazgos. Además, se podría recurrir a películas, documentales y series de televisión en inglés que nos permitan acceder a las normas nativas de estas comunidades con el fin de compararlas con el comportamiento pragmático de nuestros alumnos (cf Rose 1996). Esto nos permitiría mejorar la enseñanza de estos aspectos al contribuir de manera más sistemática al desarrollo de la competencia pragmática en L2 de nuestros estudiantes.

En segundo lugar, existen una serie de problemas relacionados con el tipo de instrumento utilizado para la recolección de datos en esta investigación. Como señaláramos en la sección 2.4.2., y haciendo la salvedad de los objetivos de cada investigación, las tareas escritas de completación de discurso abiertas no nos permiten estudiar aquellos aspectos relacionados con una serie de recursos utilizados en el lenguaje oral por los hablantes para expresar y modificar fuerza ilocutiva y que no son de carácter léxico y gramatical, por ejemplo, la entonación. Además, este tipo de instrumento no nos permite indagar en las características propias de una interacción oral: cooperación, toma de turnos, negociación de significados, entre otras, que pueden influir en el comportamiento pragmático de los aprendientes. Esto se puede remediar mediante la implementación, por ejemplo, de juegos de roles orales (abiertos o cerrados) (Kasper 2001).

Lo anterior nos remite a un tercer problema relacionado con la naturaleza de las situaciones empleadas en dichos instrumentos con el fin de estudiar el comportamiento pragmático, especialmente, de los aprendientes. En el diseño del instrumento utilizado para esta investigación, se incluyeron situaciones que, en un principio, consideramos que no serían desconocidas para los aprendientes, lo que así fue. Sin embargo, con excepción de la situación 3 (*pedir plumón a profesor*), todas las otras descripciones presentes en la tarea de completación de discurso, si bien corresponden a contextos con los que nuestros aprendientes están familiarizados (una serie de situaciones características de la vida universitaria y de la vida familiar), corresponden a situaciones en las que, en su vida cotidiana, no interactúan en inglés, a diferencia de los hablantes nativos de dicha lengua. Esto claramente influye en el tipo de lenguaje utilizado por nuestros aprendientes. De esta manera, por ejemplo, si bien los aprendientes pueden conocer la fórmula *I was wondering if*, la falta de práctica constante y utilización de esta fórmula para propósitos comunicativos en sus interacciones cotidianas, les impide acceder a ella de manera automática, lo que afecta su rendimiento pragmático.

Esto plantea cuestiones metodológicas serias ya que, ¿de qué manera podemos 'medir' la competencia pragmática de aprendientes de inglés en contexto de lengua extranjera sino es a través de situaciones 'hipotéticas'? Es tarea de los investigadores, por tanto, afinar los instrumentos de recolección de datos de manera tal que nos permitan

otorgar aún mayor validez a nuestros hallazgos. Además, para el diseño de las situaciones empleadas en este estudio, se recurrió a aquellas variables que tradicionalmente afectan la manera en que los hablantes interactúan: relaciones de poder y distancia social entre los hablantes y el nivel de imposición de la solicitud. Sin embargo, los valores asignados a cada una de estas variables y que nos permitieron construir la ocho situaciones presentadas (por ejemplo, menor poder relativo del enunciador, mayor distancia social entre los hablantes, grado de imposición bajo de una solicitud), responden básicamente a la intuición del investigador y no reflejan necesariamente los valores convencionales característicos de una comunidad determinada.

Finalmente, el material bibliográfico revisado no permitió realizar una categorización de las solicitudes producidas, tanto por los hablantes nativos como por los aprendientes, con certeza absoluta. Esto se debe a que la mayoría de los estudios suelen ilustrar las taxonomías empleadas con los ejemplos prototípicos de cada categoría, los que, incluso, se repiten en investigaciones realizadas por diferentes autores con diferentes metodologías y objetivos. Una vez presentada la taxonomía a emplear, estos autores proceden simplemente a la presentación y discusión de resultados dejando la impresión, equivocada, de que el proceso de categorización es claro y no presenta dificultades (Elwood 2003). Con el fin de contribuir a las futuras investigaciones en pragmática contrastiva y de interlengua, en este estudio se incluye un apéndice con todas las solicitudes producidas por los participantes en este estudio. No nos cabe duda de que un análisis aún más detallado de las solicitudes producidas por los sujetos, aunque no afectará de manera significativa los resultados obtenidos en este estudio, pondrá en cuestión la inclusión de ciertas solicitudes en determinadas categorías. Sin embargo, consideramos que esta es la única manera de darle la debida atención a la complejidad inherente de un aspecto esencial en este tipo de estudios: la clasificación de los datos obtenidos.

COMENTARIO FINAL

Este estudio reveló las complejidades implicadas en el desarrollo de la competencia pragmática de interlengua de los aprendientes participantes, tanto en un nivel inicial como en uno avanzado. Claramente, es posible observar que esta presenta elementos característicos de su L1 (por ejemplo, el nivel general de dirección, el alto uso de la subestrategia indirecta convencional 'referencia a la habilidad de O' y la presencia de la subestrategia 'referencia a la realización futura de X por O') así como elementos característicos de su lengua meta (por ejemplo, el uso que comienzan a hacer de la subestrategia indirecta convencional 'permiso' o del modificador 'subjektivizador').

El estudio, además, reveló características propias del sistema pragmático de la interlengua de los aprendientes (cf. Kasper y Du-Fon 2000) que, como señaláramos en la conclusión, pueden responder a una serie de factores que rodean el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Asimismo, puso de manifiesto que la competencia pragmática en L2 de los aprendientes no se desarrolla de manera simultánea con su competencia gramatical y que, en el desarrollo de dicha competencia pragmática, la competencia pragmlingüística debe ser necesariamente complementada con un conocimiento sociopragmático adecuado acerca de las características que definen diferentes tipos de interacciones sociales en la comunidad meta, las cuales, finalmente, regulan la selección y empleo de los recursos lingüísticos para la expresión de significados pragmáticos.

La presente investigación ha indagado en una serie de fenómenos pragmático-gramaticales que los estudios en adquisición de segundas lenguas en nuestro país no han atendido debidamente. Por tanto, podría ser considerado como un estudio que, además de exploratorio puede indicar direcciones que estudios próximos pueden seguir para conocer de mejor manera aspectos fundamentales en el proceso de adquisición de una L2.

REFERENCIAS

- Alexander, C. 2004. Pragmatic knowledge and subjective evaluation in the acquisition of English taboo language. Tesis de Magíster: Universidad de Florida. Extraído de http://etd.fcla.edu/UF/UFE0006862/mouat_c.pdf
- Al-Issa, A. 2003. Sociocultural transfer in L2 speech behavior: evidence and motivating factors. *International Journal of Intercultural Relations* 27: 581-601.
- Al Tayib. 2004. Request strategies as used by advanced Arab learners of English as a foreign language. *Umm Al-Qura University Journal of Educational & Social Sciences & Humanities* 16, 1: 41- 87.
- Ariana, R. 2009. The role of negative politeness in request: The strategies that non-native speakers apply and fail to apply when performing request. *Journal of NELTA* (4) 1-2: 82-89
- Ardila, J. 2003. Variables sociopragmáticas de contextualización y niveles de concreción de la cortesía en castellano e inglés. *Sociedad y Discurso* 4. Extraído de http://www.discurso.aau.dk/ardila_dec03.pdf
- Ballesteros, J. 2002. Mecanismos de atenuación en español e inglés: Implicaciones pragmáticas en la cortesía. Disponible en <http://www.ucm.es/info/circulo/no11/ballesteros.htm>
- Bardovi-Harlig, K. 1999. Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning* 49, 4: 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. y Z. Dörnyei. 1998. Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *Tesol Quarterly* 32, 2: 233-262.
- Bardovi-Harlig, K. y B. Hartford. 1993. Refining the DCT: Comparing open questionnaires and dialogue completion tasks. En L. Bouton y Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* 4: 143-164.
- Barron, A. 2000. Acquiring 'different strokes'. A longitudinal study of the development of L2 pragmatic competence. *GFL2*: 1-29.
- Barron, A. 2003. Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context. Amsterdam: John Benjamins.
- Beebe, L. y M. Cummings. 1985. Speech act performance: A function of the data collection procedure? Presentación en la convención de TESOL, Nueva York.
- Becker, J. 1982. Children's strategic use of requests to mark and manipulate social status. En S. Kuczaj (Ed.), *Language development: Language, thought, and culture* , pp. 1-35. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bertucelli Papi, M. 1996. Qué es la pragmática. Barcelona: Paidós.
- Blum-Kulka, S. 1982. Learning how to say what you mean in a second language: a study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics* 3: 29-59.

-
- Blum-Kulka, S. y X. Olshtain. 1984. Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 3, 5: 196-214.
- Blum-Kulka, S., J. House y G. Kasper (Eds.). 1989. *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bou Franch, P. 1998. On pragmatic transfer. *Studies in English Language and Linguistics* 0: 5-20.
- Brown, P. y S. D. Levinson. 1987. *Politeness: some uiversals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Z. Dörnyei y S. Thurrel. 1995. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6: 5-35.
- Celce-Murcia, M. 2008. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. En Alcón, E. y Safont, M. (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 41-57. Dordrecht: Springer.
- Cenoz, J. 1995. American vs. European requests: Do speakers use the same strategies? Extraído de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/f3/ea.pdf
- Cenoz, J. 1996. Requests and apologies: a comparison between native and non-native speakers of English. *Atlantis* 18: 53-61
- Cenoz, J. y J. Valencia. 1996. Cross-cultural communication and interlanguage pragmatics: American vs. European requests. En L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and Language Learning* 7: 47-53
- Charlebois, X. 2003. Cross-cultural pragmatic failure and language teaching. *JALT Hokkaido Journal* 7: 35-43
- Christianson, K. 1994. Contrastive pragmatics of English and Japanese offers and requests. Extraído de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/b4/e3.pdf
- Cohen, A. 2004. The interface between interlanguage pragmatics and assessment. *JALT Pan-SIG Proceedings*. Extraído de <http://www.jalt.org/pansig/2004/HTML/Cohen.htm>
- Cohen, A. y E. Olshtain. 1992. The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly* 27, 1: 33-56.
- Cohen, A., E. Olshtain y D. Rosenstein. 1986. Advanced EFL apologies: What remains to be learned? *International Journal of the Sociology of Language* 62, 6:51-74.
- Copestake, A. y M. Terkourafi. 2010. Conventional speech act formulae: From corpus findings to formalization. En P. Kühnlein, A. Benz y C. Sidner (Eds.) *Constraints in Discourse 2*. Amsterdam: John Benjamins. pp: 125-140.
- Cordella, M. 1990. Apologizing: a cross-cultural study in Chilean Spanish and Australian English. *Australian Review of Applied Linguistics* 7: 66-92.
- Dash, P. 2004. Cross-cultural pragmatic failure: a definitional analysis with implications for classroom teaching. Extraído de http://www.asian-e-fljournal.com/september_04_pd.php

- Díaz, F. 2006. Deixis and verbal politeness in request production in English and Spanish. *Revista de Estudios Culturales de la Universidad Jaime I* (3): 161-176.
- Dogancay-Atkuna, S. y S. Kamisli. 1997. Pragmatic transfer in interlanguage development: a case study of advanced EFL learners. *Review of Applied Linguistics* 117-118:151-173.
- Dykstra, L. 2006. On pragmatic perception: Do learners of Russian perceive the sociocultural weight of the address pronouns? Theses and Dissertations. Paper 66. Extraído de <http://ir.uiowa.edu/etd/66>
- Economidou-Kogetsidis, M. 2002. Requesting strategies in English and Greek: observations from an airline's call centre. *Nottingham Linguistic Circular* 17.
- Elwood, K. 2003 An exploration of difficulties concerning illocutionary coding in cross-cultural and interlanguage pragmatics research. Extraído de http://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/6076/1/23_P171-198.pdf
- Escandell-Vidal, V. 1993. Introducción a la pragmática. Madrid: Anthropos.
- Escandell-Vidal, V. 1996b. Los fenómenos de interferencia pragmática. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, V3: 95-109. Madrid: Expolingua.
- Escandell-Vidal, V. 2004. Norms and Principles. Putting Social and Cognitive Pragmatics Together. En R. Márquez-Reiter y M. Placencia (Eds.), *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*. Pp. 347-371. Amsterdam: John Benjamins.
- Eslamirasekh, Z. 1993. A cross-cultural comparison of requestive speech act realization patterns in Persian and American English. *Pragmatics and Language Learning* 4: 85-103.
- Faerch, C. y G. Kasper. 1989. Internal modification in interlanguage request realization. En S. Blum-Kulka, J. House y G. Kasper (Eds) *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, pp. 221-247. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Félix-Brasdefer, J. C. 2005. Indirectness and politeness in Mexican requests. En D. Eddington (Ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistic Symposium*: 66-78.
- Fouser, R. 1997. Pragmatic transfer in highly advanced learners: some preliminary findings. *CLCS Occasional Paper* 50: 1-44
- Fukuya, Y. y Y. Zhang. 2002. Effects of recasts on EFL learners' acquisition of pragmalinguistic conventions of requests. *Second Language Studies (Working Papers of the Department of Second Language Studies* 21, 1:1-47.
- García, P. 2004. Pragmatic comprehension of high and low level language learners. *TESL – EJ serie en línea* 8, 2: 1-18. Extraído de <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej30/a1.html>
- Goddard, C. 2006. Ethnopragmatics. A new paradigm. En Cliff Goddard (Ed), *Ethnopragmatics: understanding discourse in cultural context*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- González, C. 2005. De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural. Extraído de http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/6CGonzalez.pdf

- Hartford, B. y K. Bardovi-Harlig. 1992. Experimental and observational data in the study of interlanguage pragmatics. En F. Bouton e Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* 3: 33-52. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Hassall, T. 2003. Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics* 35: 1903-1928.
- Hoffman-Hicks, S. 1992. Linguistic and pragmatic competence: their relationship in the overall competence of the language learner. *Pragmatics and Language Learning* 3: 66-80.
- Hondo, J. y B. Goodman. 2001. Cross cultural varieties of politeness. *Texas Papers in Foreign Language Education* 6, 1: 163-170.
- Hong, G. 1999. Features of request strategies in Chinese. *Working papers* 47: 73-86.
- House, J. y G. Kasper. 1981. Politeness markers in English and German. En F. Coulmas (Ed.), *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prAPAtterned speech*. La Haya: Mouton de Gruyter.
- Hymes, D. 1972. *On communicative competence*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Jaszczolt, K.M. 2002. *Semantics and pragmatics: meaning in language and discourse*. Londres: Pearson Education.
- Jianda, L. 2006. Assessing EFL learners' interlanguage pragmatic knowledge: implications for testers and teachers. *Reflections on English Language Teaching* 5, 1: 1-22.
- Jung, J. 2001. Issues in acquisitional pragmatics. Working Paper in TESOL and Applied Linguistics. Teacher's College, Columbia University. Extraído de <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewFile/21/26>.
- Kasper, G., y M. Dahl. 1991. Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 215-247.
- Kasper, G. 1992. Pragmatic transfer. *Second Language Research* 8: 203-231.
- Kasper, G. y Sh. Blum-Kulka (Eds.) 1993. *Interlanguage pragmatics*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kasper, G., y R. Schmidt. 1996. Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 149-169.
- Kasper, G. 1997. Can pragmatic competence be taught? Extraído de <http://www.ill.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>
- Kasper, G. y M. Dufon. 2000. La pragmática de interlengua desde una perspectiva evolutiva. En C. Muñoz (Ed.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, pp 231-258. Barcelona: Ariel.
- Kasper, G. 2001. Four perspectives on pragmatic development. *Applied Linguistics* 22, 4: 502-530.
- Kasper, G. y K. R. Rose. 2002. *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Kim, J. 1995. Could you calm down more?: Requests and Korean ESL learners. *Working Papers in Educational Linguistics*, 11, 2: 67-82.

- Kitao, K. 1990. A study of Japanese and American perceptions of politeness in requests. *Doshisha Studies in English* 50: 178-210.
- Karatepe, C. 2001. Pragmalinguistic awareness in EFL teacher training. *Language Awareness*, 10, 178-188.
- Kubota, M. 1996. Acquaintance or fiancée: pragmatic difference in requests between American and Japanese. *Penn Working Paper in Educational Linguistics* 12, 1. Extraído de <http://www.wpel.net/v12/v12n1kubota.pdf>
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.
- Lee-Wong, S. 2009. Imperatives in requests: Direct or impolite - observations from Chinese. *Pragmatics*, 4 (4). Disponible en <http://www.elanguage.net/journals/index.php/pragmatics/article/view/197/135>
- Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, Y. 2009. Query preparatory modals: Cross-linguistic and cross-situational variations in request modification. *Journal of Pragmatics* 41: 1636–1656
- Liu, S. 2002. Studies on negative pragmatic transfer in interlanguage pragmatics. *Guangxi Normal University Journal*. Extraído de <http://www.gxnu.edu.cn/Personal/szliu/negative%20pragmatic%20transfer.doc>
- Lorenzo-Dus, N y P. Bou-Franch. 2003. Gender and politeness: Spanish and British undergraduates' perceptions of appropriate requests. En J. Santaemilia (Ed.), *Género, lenguaje y traducción*. Valencia: Universitat de Valencia/Dirección General de la Mujer: 187-199.
- Mackey, A. y S. Gass. 2005. *Second Language Research: Methodology and Design* Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Manchón, R. 2001. Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística*, Anexo 1: 39-71.
- Martínez-Cabeza, M. 1997. La cortesía verbal: perspectiva pragmalingüística. En de Molina Redondo, A. y J.D. Luque Durán (Eds.), *Estudios de lingüística general* 2: 231-244.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. 2002. Extraído de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotACA_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Martinez, A. 2004. The Effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context. A study based on suggestions. Tesis: Universidad Jaume I de Castellon
- Mir, M. 1992. Do we all apologize the same? An empirical study on the act of apologizing by Spanish speakers learning English. *Pragmatics and Language Learning* 3: 1-19.
- Olshtain, E. 1989. Apologies across languages. En S. Blum-Kulka, J. House, G. Kasper y R. Freedle (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex, IX: 155-173.

-
- Pérez-Ávila. 2005. Peticiones en español. Aproximación a la pragmática de interlengua. Artifara, 5. Extraído de <http://www.artifara.com/rivista5/testi/peticiones.asp>
- Pérez I Parent, M. 2002. The production of requests by Catalan learners of English: situational and proficiency level effects. *Atlantis* 24, 2: 147-168.
- Pohl, G. 2004. Cross-cultural pragmatic failure and implications for language teaching. *Second Language Learning and Teaching* 4. Extraído de <http://www.usq.edu.au/opacs/sllt/4/Pohl04.html>
- Reyes, F. 2008. Polite requests in the classroom: Mixing grammar and pragmatics instruction. *Entre Lenguas* 13: 57-69.
- Robinson, M. 1992. Introspective methodology in interlanguage pragmatics research. En G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Japanese as native and target language*, pp. 27-82. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa.
- Rose, K. 1996. Film in interlanguage pragmatics research. Extraído de sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/10/1000118.pdf
- Rose, K. 2000. An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 27-67.
- Sanchez-Burks, J. et al. 2003. Conversing across cultures: East-West communication styles in work and nonwork contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2): 363-372.
- Sasaki, M. 1998. Investigating EFL students' production of speech acts: a comparison of production questionnaires and role plays. *Journal of Pragmatics* 30: 457-484.
- Searle, J. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. 1975. Indirect speech acts. En Cole y Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* 3: *Speech acts*: 59-82. Nueva York: Academic Press.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Schauer, G. 2006. The development of ESL learners' pragmatic competence: A longitudinal investigation of awareness and production. En K. Bardovi-Harlig, C. Felix-Brasdefer y A. Omar (Eds.), *Pragmatics and Language Learning* . Pp. 135-163. Manoa, HI: Universidad de Hawai.
- Schauer, G. A. 2009. *Interlanguage pragmatic development: The study abroad context* . Londres: Continuum.
- Spencer-Oatey, H. y W. Jiang. 2003. Explaining cross-cultural pragmatic findings: moving from politeness maxims to sociopragmatic interactional principles (SIPs). *Journal of Pragmatics* 35: 1633-1650.
- Su, I-Ru. 2004. Bi-directional transfer in EFL users' requesting behavior. *English Teaching and Learning* 29, 2: 79-98.
- Suh, J. 1999. Pragmatic perception of politeness in requests by Korean learners of English as a second language. *International Review of Applied Linguistics*, 37: 195-213.
- Takahashi, S. 1993. Transferability of L1 indirect request strategies to L2 contexts. *Pragmatics and Language Learning* 4: 50-84.

- Takahashi, S. 1996. Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition* 18, 2: 189-223.
- Takahashi, S. 2000. Transfer in interlanguage pragmatics: a new research agenda. *Studies in Language and Culture* 11: 109-128.
- Takahashi, T. y L. Beebe. 1987. The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal* 8: 131-155.
- Takahashi, S. y M. DuFon. 1989. Cross-linguistic influence in indirectness: the case of English directives performed by native Japanese speakers. University of Hawaii at Manoa.
- Tello, L. 2006. Análisis contrastivo e interlingüístico de peticiones en inglés y español. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11 (7): 89-116
- Thomas, J. 1995. *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics* . Londres: Longman.**
- Trosborg, A. 1995. *Interlanguage Pragmatics. Requests, Complaints and apologies.* Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wood, D. 2002. Formulaic language in acquisition and production : Implications for teaching. *TESL Canada Journal*, 20 (1) : 1-15.
- Yamashira, H. 2001. Pragmatic transfer in Japanese ESL refusals. Extraído de <http://www.k-junshin.ac.jp/juntan/libhome/bulletin/No31/Yamashira.pdf>
- Yoon, Y. B. y D. Kellog. 2002. 'Ducks' and 'parrots': elaboration, duplication and duplicity in a cartoon discourse completion test. *Evaluation and Research in Education* 16, 4: 218-239.
- Yule, G. 1996. *Pragmatics.* Oxford: Oxford University Press.
- Žegarac y Pennington. 2000. Pragmatic transfer in intercultural communication. En H. Spencer- Oatey (Ed.) *Culturally Speaking.* Pp:165-190. Londres: Continuum.
- Zhuge, X. y G. Wu. 2005. An exploration into pragmatic failure in EFL learning. *Sino-US English Teaching* 2, 7: 73 80.

APÉNDICE 1

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

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

1) Relación de poder entre los hablantes. Desde la perspectiva del enunciador, existen tres posibilidades: el enunciador está en una relación de subordinación con su interlocutor (-P), el enunciador y el interlocutor están en una relación simétrica de poder (=P) y, finalmente, el enunciador está en una posición que subordina a su interlocutor (+P). Debido al tipo de participantes en este estudio, solamente se consideraron las primeras dos posibilidades

2) Distancia social. Desde la perspectiva del enunciador, existen dos posibilidades: menor distancia social (-DS) cuando interactúa con amigos o miembros de su familia nuclear y, cuando la situación es opuesta, mayor distancia social (+DS)

3) grado de imposición de la solicitud. Dependiendo de lo que se desea obtener, las solicitudes pueden ser caracterizadas de dos maneras: solicitudes con grado de imposición bajo (GIB) o solicitudes con grado de imposición alto (GIA)

Al combinar estas tres variables, resultaron las siguientes situaciones,:

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

Las descripciones de las situaciones incluidas en el cuestionario son las siguientes:

Situación 1: No pudiste asistir a una clase porque estabas enfermo/a. Al día siguiente, decides pedirle a Andrea, tu mejor amiga y compañera, los apuntes de esa clase a la que no fuiste.

¿Qué le dirías?

Situación 2: Es el fin del semestre y todos están muy ocupados en la universidad, pero quieres que Hernán, tu compañero y amigo cercano, te ayude a cambiarte de casa el sábado.

¿Qué le dirías?

Situación 3: Estás a punto de comenzar una presentación oral y te das cuenta de que vas a necesitar un plumón para escribir en la pizarra, pero olvidaste traer uno. Tú sabes que el profesor siempre anda con un plumón.

¿Qué le dirías?

Situación 4: Le quieres pedir a uno de tus profesores que te escriba una carta de recomendación para postular a una universidad extranjera.

¿Qué le dirías?

Situación 5: Estás terminando un ensayo pero tu computador no está funcionando bien. Le pides el computador a tu madre para poder terminar el trabajo.

¿Qué le dirías?

Situación 6: Un profesor te prestó un libro pero lo perdiste. Ahora tendrás que comprar uno nuevo. El único problema es que el libro es muy caro. Decides pedirle dinero prestado a tu padre.

¿Qué le dirías?

Situación 7: Es la semana de matrículas y estás haciendo fila para entregar unos formularios. Sin embargo, se te olvidó firmar uno de los formularios y no tienes lápiz. Le quieres pedir a otro estudiante a quien no conoces y que también esta haciendo la fila que te preste un lápiz.

¿Qué le dirías?

Situación 8: Es un viernes en la tarde y vas a la biblioteca a buscar un libro que necesitas urgentemente para un examen que tendrás el lunes. Cuando llegas y preguntas por el libro, la bibliotecaria apunta a un estudiante que tú no conoces y te dice que él acaba de pedir prestada la última copia del libro. Decides acercarte al estudiante y pedirle el libro para sacarle fotocopias.

¿Qué le dirías?

APÉNDICE 2

Tareas de completación de discurso abiertas utilizadas para la recolección de datos en inglés y en español.

Age:

Country of origin /nationality:

Sex:

Instructions:

Below are presented 16 descriptions of different situations in which an interaction is taking place. Please read each description carefully, and then write down what you would say in each case. Use as many words as you think are necessary.

Situation 1

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

What would you say to her?

Situation 2

You need to finish a paper for the next day but your computer is not working. You ask your father to let you use his computer. While you are working, you suddenly move and spill your coffee all over your father's computer.

What would you say to him?

Situation 3

It's Friday afternoon and you go to the library looking for a book you urgently need for an exam on Monday. When you get there and ask for the book, the librarian points to a student you don't know and tells you that he has just borrowed the last copy of the book. You decide to tell that student to lend you the book so that you can get a photocopy.

What would you say to him?

Situation 4

It is the end of the semester and you are all very busy at your university, but you want your classmate Peter, who is also a close friend of yours, to help you move into your new place on Saturday.

What would you say to him?

Situation 5

You arranged to meet a good friend of yours to study together for an exam. You arrive 20 minutes late for the meeting because you were held up in a traffic jam.

What would you say to him?

Situation 6

You are about to begin an oral presentation and realize that you are going to need a whiteboard marker but forgot to bring one. You know that the teacher always has one with her.

What would you say to her?

Situation 7

One of your teachers lent you a book but you lost it. Now, you will have to pay for the book. The only problem is that it is a really expensive book. You decide to tell your father to lend you the money.

What would you say to him?

Situation 8

You are at a party with a friend of yours. At one moment, he places his glasses on the couch and, without noticing, you sit on them bending the frames badly.

What would you say to him?

Situation 9

You want to ask one of your lecturers to write a letter of recommendation for your application for a course in a Chilean university.

What would you say to him?

Situation 10

At the library, you accidentally bump into another student who is carrying a stack of books. The student is unhurt but she gets upset because some of the books fall on the floor.

What would you say to her?

Situation 11

You are finishing a term paper but your computer is not working. You ask your mother to let you use her notebook so you can finish your paper.

What would you say to her?

Situation 12

You borrowed your teacher's book, which you promise to return the next day. However, when you meet him the next day you realize that you have forgotten to bring the book back.

What would you say to him?

Situation 13

It's registration week at your university and you are queuing up to hand in your set of forms. You've forgotten to sign one of the forms and haven't got a pen with you. You want to ask a student you don't know who is also in the queue, to lend you a pen.

What would you say to her?

Situation 14

In a cafeteria, you accidentally bump into another student who is holding a cup of hot coffee. The coffee spills all over the student, scalding his arm and soaking his clothes.

What would you say to him?

Situation 15

One of your teachers has lent you a book you are supposed to return the next day. When you get home that day from the university, you realize that you have lost the book somewhere on your way home. The next day the teacher asks you for her book back.

What would you say to her?

Situation 16

Before you leave home one morning, your mother gives you some money to pay the electricity bill which is due in two days' time. When you get home in the evening you realize that you forgot to pay bill.

What would you say to her?

Edad:

Nacionalidad:

Sexo:

Instrucciones:

Abajo encontrarás 16 descripciones de situaciones en las cuales se lleva a cabo una interacción. Por favor, lee cada descripción cuidadosamente y luego escribe lo que dirías en cada caso. No hay límite de palabras.

Situación 1

No pudiste asistir a una clase porque estabas enfermo/a. Al día siguiente, decides pedirle a Andrea, tu mejor amiga y compañera, los apuntes de esa clase a la que no fuiste.

¿Qué le dirías?

Situación 2

Necesitas terminar un trabajo para mañana, pero como tu computador está malo, le pides a tu padre que te deje usar su computador. Mientras estás trabajando, sin querer derramas el café sobre el computador de tu padre.

¿Qué le dirías?

Situación 3

Es un viernes en la tarde y vas a la biblioteca a buscar un libro que necesitas urgentemente para un examen que tendrás el lunes. Cuando llegas y preguntas por el libro, la bibliotecaria apunta a un estudiante que tú no conoces y te dice que él acaba de pedir prestada la última copia del libro. Decides acercarte al estudiante y pedirle el libro para sacarle fotocopias.

¿Qué le dirías?

Situación 4

Es el fin del semestre y todos están muy ocupados en la universidad, pero quieres que Hernán, tu compañero y amigo cercano, te ayude a cambiarte de casa el sábado.

¿Qué le dirías?

Situación 5

Quedaste de juntarte con un amigo para estudiar para un examen. Llegas 20 minutos tarde porque había un taco.

¿Qué le dirías?

Situación 6

Estás a punto de comenzar una presentación oral y te das cuenta de que vas a necesitar un plumón para escribir en la pizarra, pero olvidaste traer uno. Tú sabes que el profesor siempre anda con un plumón.

¿Qué le dirías?

Situación 7

Un profesor te prestó un libro pero lo perdiste. Ahora tendrás que comprar uno nuevo. El único problema es que el libro es muy caro. Decides pedirle dinero prestado a tu padre.

¿Qué le dirías?

Situación 8

Estás en una fiesta con un amigo tuyo. En un momento, él pone sus lentes en el sillón y tú, sin darte cuenta, te sientas sobre ellos y los rompes.

¿Qué le dirías?

Situación 9

Le quieres pedir a uno de tus profesores que te escriba una carta de recomendación para postular a una universidad extranjera.

¿Qué le dirías?

Situación 10

Estás en la biblioteca y sin querer pasas a llevar a otra estudiante que lleva unos libros. A ella no le pasa nada pero se molesta porque se le cayeron algunos libros.

¿Qué le dirías?

Situación 11

Estás terminando un ensayo pero tu computador no está funcionando bien. Le pides el computador a tu madre para poder terminar el trabajo.

¿Qué le dirías?

Situación 12

Le pediste un libro a un profesor y le prometiste devolvérselo al día siguiente. Sin embargo, cuando te encuentras con él al otro día te das cuenta de que olvidaste traer el libro.

¿Qué le dirías?

Situación 13

Es la semana de matrículas y estás haciendo fila para entregar unos formularios. Sin embargo, se te olvidó firmar uno de los formularios y no tienes lápiz. Le quieres pedir a otro estudiante a quien no conoces y que también está haciendo la fila que te preste un lápiz.

¿Qué le dirías?

Situación 14

En el casino de la Universidad, accidentalmente pasas a llevar a otro estudiante que lleva una taza de café caliente. El café se derrama sobre el estudiante, quemándole el brazo y mojando su ropa.

¿Qué le dirías?

Situación 15

Uno de tus profesores te prestó un libro y lo tienes que devolver al día siguiente. Cuando llegas a tu casa te das cuenta de que perdiste el libro en el camino. Al otro día, el profesor te pide el libro.

¿Qué le dirías?

Situación 16

Antes de salir de tu casa, tu madre te da dinero para que pagues la cuenta de la luz, que se vence en dos días. Cuando llegas en la tarde, te das cuenta de que olvidaste pagar la cuenta.

¿Qué le dirías?

APÉNDICE 3

Solicitudes producidas por los cuatro grupos en las 8 situaciones.

HABLANTES NATIVOS DE INGLÉS

SITUACIÓN 1

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Yo girl, can you pass me your notes? I shall make up the favor in some way Hey would you be able to lend me your notes from the other day? Please? Thanks heaps. Hey, Mary, do you think you could lend me your notes?
7.2. Referencia a la voluntad de O	Hey Mary, since I wasn't feeling well yesterday and didn't go to class, do you mind lending me your notes? Hey, would you mind if I borrowed your notes from class yesterday? I missed class because I was sick.
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	
7.4. Permiso	Hey, Mary could I borrow your notes from yesterday's lecture? I was really sick yesterday and couldn't go to class. Hey Mary, I couldn't make it to class yesterday because I was feeling to sick to leave my bed. Can I borrow your class notes from yesterday? I'll get them back to you as soon as possible, but I just don't want to get behind in the material. Thanks a ton. Could I borrow your notes from yesterday? Hey Mary, could I possibly copy your notes from yesterday since I was sick? Hey Mary! Were you in class yesterday? I was really sick so I didn't go. Could I borrow your notes? I can get them back to you whenever you need them. Can I borrow the notes from last class that I missed? Thanks Hey Mary, I was sick yesterday and missed class. Did I miss anything important? Could I borrow your notes to copy them? Why don't I give them back to you when we get dinner tonight. Hey Mary, were you in class on Tuesday? I felt horrible and spent the day in bed. Do you think I could borrow your notes?
7.5. Referencia a la posibilidad	Hey Mary, I was out sick yesterday so I was not in class. Is there any chance I can borrow your notes from class yesterday? Hey Mary. I missed class last week. Is there any way I can borrow your notes?
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	

SITUACIÓN 2

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	Yo Peter, so I am moving into my mew apartment on Saturday and I need an extra hand to help carry my furniture. I totally understand if you don't have the time because of finals and stuff but I would love it if you could help me out for just a half hour or so.
6) Declaración de necesidad	I know your really busy, but I really need your help moving on Saturday. Thanks Hey Peter! Do have any big exams on Monday? I know it's a really busy time of year, but I'm asking because I really need some help moving on Saturday. It can be anytime on Saturday and I understand you might not be available for very long, but any little bit will help. We could even eat dinner together afterward!
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Hey, Peter. I know everyone is really busy with exams and other things right now, but I need to move into my new apartment by Saturday at the latest. I have everything packed up, but I need help carrying some of the heavier things because it's too much to do alone, and no one else seems to be able to help me. Are you going to have any free time in the next couple days? Could you help me out for a little bit? I'd really appreciate it. Hi Peter. Can you help me on Saturday to move into my new place? I know you are very busy but I really could use some help from a friend. Hey Peter, I know you're probably really busy, but would you be able to help me move into my new place on Saturday? Hey Peter, I know that we're both pretty busy this week and to make matters worse I have to move out of my old place on Saturday and into the new apartment. Could you give me a hand moving for a few hours Saturday? Maybe we can enjoy some beers before we get back to studying. Peter, can you help me move into my new place on Saturday? I know you're super busy, but we can have dinner and study together afterward. It would mean so much to me Pete I know that you're heaps busy but I was wondering would you be able to spare a few minutes on the weekend to help me move? If you don't have time it's fine, I was just wondering Hey Peter, I have a question for you. Could you help me move into my new place? I know we are all going crazy with finals, but it would mean a lot to me if you helped me out. I will bake you something as a thank you! I know you're probably really busy with all your classes right now, but do you think you could maybe help me move on Saturday if you have time? I'd really appreciate it and I'll buy you a beer afterwards. Peter, do you know what you're up to yet on Saturday? I know finals are probably consuming you, but do you think maybe you could take a break around five to help me move things into my new place? I'd treat you to dinner, I'd recite flashcards with you while we move couches... it'd be a huge help.
7.2. Referencia a la voluntad de O	Hey dude I know you're busy but you mind helping me move in? It'll be faster if someone helps me out

Espinoza Avila, Marco Antonio

SITUACIÓN 3

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	
7.4. Permiso	Professor, can I borrow your whiteboard marker? I need one for my presentation but I forgot to bring one May I please borrow a whiteboard marker for my presentation? Professor, can I use your marker for my presentation? Can I use your marker? Ms. _____, I seem to have forgotten a marker for the whiteboard. Can I borrow yours for the presentation? Could I borrow a whiteboard marker for my presentation please? Professor, may I borrow your whiteboard marker for my presentation? I forgot to bring one and it is integral to the presentation. Excuse me professor, could I borrow a whiteboard marker? I accidentally forgot mine today Could I borrow your white board marker? I forgot to bring mine. Thank you Would I be able to borrow a whiteboard marker? Thanks. Professor, would I be able to use one of your whiteboard markers for my oral presentation? Excuse me ma'am, I have a presentation coming up and was wondering if I could borrow a marker for a short while?
7.5. Referencia a la posibilidad	Is there a way I could use your whiteboard marker for my presentation? Excuse me Professor. I somehow forgot a marker. Is there any way I could borrow yours?
7.6. Referencia a la disponibilidad	Do you have a marker I could borrow? I just realized that I forgot to bring one.
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	

SITUACIÓN 4

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	Professor, I am applying to take a course in a Chilean university and was hoping you would be willing to write a recommendation letter for me since I have been a good student in class? Professor, I'm applying for a study abroad program in Chile and I need two recommendations from faculty that I've taken classes with. I was hoping that you might be willing to write one of them for me.
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	I'm applying for this new course next semester and I'm really excited about it. Could you please write me a letter of recommendation? All the information is right here I wanted to ask a favour of you, if you don't have time that's fine, but would you be able to write me a recommendation for a course that I want to take in Chile? If you don't have time that's fine. Hello sir, I'm going abroad to Chile and was wondering if you could write me a letter of recommendation. I am applying to study abroad at a university in Chile and I need a letter of recommendation. I was wondering if you could write a recommendation for me. Hi professor. I am applying to a course in the Universidad de Chile about (insert subject here). I need to get a letter of recommendation from a professor and was wondering if you could possibly write one for me? I'm applying to a Chilean university, and I was wondering if you could write me a letter of recommendation. Hi Professor, I want to study abroad next semester in Chile and I need a letter of recommendation. I would appreciate it if you could write me a letter of recommendation since I feel we have gotten to know each other well over the semester. I really appreciate it.
7.2. Referencia a la voluntad de O	Would you be willing to write me a recommendation for my study abroad application? Would you be willing to write me a recommendation for this course? I know you're very busy, but this is something I'm really passionate about and interested in, and it would mean a lot to me Hello, I am currently applying for a course in a university in Chile and need a letter of recommendation. Would you be willing to write one for me? Hi Professor _____, I am applying to study at a university in Chile next semester. Since I've taken a few of your classes and you know my work style pretty well, I was wondering if you'd be willing to write a letter of recommendation for me? It doesn't have to be long and I don't have to turn it in for several weeks.
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Hello Professor, my name is Peter Corey, and I'm a student in your class. I'm applying for a course in a Chilean university, and I was wondering if you would write me a letter of recommendation?
7.4. Permiso	Hi Professor _____. I was wondering if I could ask you to write me a letter of recommendation for this course I want to

Espinoza Alvarado, Marco Antonio

SITUACIÓN 5

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	
7.2. Referencia a la voluntad de O	Hey Mom, I'm trying to work on my term paper that's due soon but my computer is not working at all for me. Would you mind if I borrowed yours?
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Hey, Mom...will you lend me your computer for a few minutes so I can finish this paper? Mine isn't working
7.4. Permiso	Mom, can I please your notebook to finished my homework? My computer crapped out. Hey mom my computer is acting up. Can I use your computer? Hey mom, I need to write this paper and my computer isn't working. Can I use your notebook for a while so that I can finish the paper? May I please use your notebook to finish my paper? My computer is not working for some reason and I desperately need to finish this term paper. Thank you! Mom, can I use your laptop? I need to finish this paper before tomorrow, but my computer isn't working. Mommy, can I borrow your notebook so I can finish my term paper? My computer isn't working. Mom, my computer isn't working and I have a huge paper due tomorrow. Can I borrow yours? Mom my computer isn't working. Can I borrow your notebook for my paper due tomorrow? Hey mom, my computer just crashed. I have a paper due tomorrow that I am almost done with. Thankfully I have a back up copy. Can I use your laptop to finish it? Hey mom, I'm just about done with my term paper, but my computer stopped working. Could I used your notebook just to finish the paper? Hey mom, I need to finish this term paper but my computer isn't working. Could I use yours? It will only take me an hour or so. If you need it, I can do it another time though. Hey mum would I be able to borrow your laptop? Mine isn't working and I have to finish an essay. Not so convenient. Thanks heaps. Hey, mom, my computer's not working and I really need to finish writing this paper. Do you think I could borrow yours?
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	Espinoza Alvarado, Marco Antonio
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	

SITUACIÓN 6

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Dad, I accidentally lost a book my teacher lent to it. I must have left it somewhere without realizing it. Can you give me some money to pay her back? Dad, I accidentally lost my teacher's book. Could you loan me the money to replace it? My teacher lent me this book and I accidentally misplaced it. So now I have to buy him a new book but it's expensive and I don't have the money to buy it right now. Can you lend it to me and I'll pay you back next month? Hey dad I lost my teacher's book and now have to buy a new one. Would you be able to lend me some money to buy it? Hey Dad, I borrowed one of my professor's books and I lost it somehow. It's pretty expensive and I don't know if I can afford such a large expense right now. Could you help me pay the replacement cost? Hey Dad, I lost a book that my professor lent me and I have to buy her a new one. Can you lend me the money for it? I promise I'll pay you back ASAP Daaaad, would you be able to lend me a bit of money to pay back my teacher? It's just that I lost a book of theirs and at the moment I don't have the money to repay them, I'll pay you back really soon... Thanks so much. Hey dad, I was wondering if you could lend me some money for a book I lost. I'll feel like a jerk if I don't pay her back for it. I promise I'll work off the debt to you. I lost a book that one of my teachers lent me, and I was wondering if you could lend me money to pay for it. Dad, do you think you could lend me 100 dollars? I know it's expensive, but I'll pay you back. I lost one of the books that my Professor let me borrow, and I have no idea where it is.
7.2. Referencia a la voluntad de O	I borrowed a book from a teacher and misplaced it. I am going to need to buy her another copy but don't have enough money. Would you mind lending me some money?
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	
7.4. Permiso	Dad, I borrowed a book from one of my teachers, but lost it. I spent all of yesterday looking for it, but I can't find it anywhere. I need to buy a new copy of it, but it's very expensive. Could I borrow some money to help pay for it? So I recently borrowed a book from one of my professors and now I can't find it anywhere. I've been stressing about it a lot and I know he needs it soon, so I think I'm just going to have to pay for it. It costs more money than I have right now though. Could I borrow what I don't have and then pay you back as soon as I can? I just don't want my professor to have to wait.
7.5. Referencia a la posibilidad	So my professor lent me a book so that I could do some background research on my paper but I lost the book. Here's the thing: the book cost around \$50. Is there a way that you

Espinoza Alvarado, Marcos Antonio

SITUACIÓN 7

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	
7.2. Referencia a la voluntad de O	Would you mind lending me a pen really fast? I just have to sign this one form
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	
7.4. Permiso	Hey, can I borrow a pen for a sec? Hey, could I borrow a pen real quick? Hey, can I borrow your pen for a second to finish up this form? Thanks. Excuse me, may I borrow a pen? I seem to have left mine at home today. Can I borrow your pen real quick? Hey, can I borrow your pen? I need to sign this form. Hey can I borrow your pen for a sec? Thanks heaps.
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	Excuse me, do you have a pen I can borrow? Excuse me, do you have a pen I could borrow really quick? Do you have a pen I could borrow really quickly? Excuse me, do you have a pen I can borrow? Excuse me, do you have a pen I can borrow? I forgot to sign one of my forms and don't want to lose my place in line. Hey, do you have a pen I could borrow?
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	Do you have a pen? I forgot to sign one of these forms. Thanks
10) Insinuación leve	

SITUACIÓN 8

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	
7.2. Referencia a la voluntad de O	Hey man, you mind if I make some copies of the book real fast? I'll be quick. Hi, excuse me. I know this might seem random, but the librarian said that you just checked out this book. I have to read it for an exam on Monday and can't get it from anywhere else. Would you mind if I borrowed it really quickly to make a copy and then gave it right back? If you don't have a few minutes right now, I could come back later but it would be great to have it today. Hey man, I have an exam Monday and I need to study a few pages in that book. Do you mind if I photocopy a few pages out of there right now? It shouldn't be more than ten minutes and I'll give it right back. Hey, the librarian told me that you just checked out the last copy of that book. Would you mind if I quickly made a photocopy of part of it? I will get it back to you in a few minutes.
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	
7.4. Permiso	Excuse me, may I borrow that book for just a few minutes to make a few copies of some of the pages for the exam on Monday? Can I borrow that book for a few minutes to make a photocopy? Hi, are you using this book right now? Could I just go fotocopy it really quickly so I can study for the test on Monday? Hi, sorry, but would I be able to make a photocopy of that book? It's just that I really need it for an exam on Monday. Sorry. Thanks so much. Hey... um... I was wondering if I could borrow that book really quick and photocopy some pages I need. I really need that book for the exam on Monday and there are no more copies at the front desk. Do you think I could borrow it just for a few minutes? Excuse me, I was wondering if I could photocopy some pages from that book really quick. I have an exam on Monday so I really need these pages. Hey, the librarian just told me that you took out this book called _____. I really need it for a class, do you think I could borrow it to make a photocopy of it quickly? Excuse me, I was wondering if I could get a photocopy of that book really fast. I desperately need it to do an assignment this weekend. I'll return it right away. Hey, I was actually looking to take out that book, and according to the librarian, that's the last copy. Do you think I could borrow the book for a few minutes, just to make a few photocopies? Hi. Will you be done with the book soon? I really need it as soon as possible. Maybe I can do make a photocopy really quickly?
7.5. Referencia a la posibilidad	Hello, the librarian just told me that you checked out the last copy of that book. Sorry to bother you, but would it

Espinoza Alvarado, Marco Antonio

**HABLANTES NATIVOS DE ESPAÑOL
SITUACIÓN 1**

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	Andrea, préstame la materia de la clase de ayer de Porfa Andrea Préstame la clase de ayer para sacarle fotocopia.....please
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Andreita....¿veniste a clases ayer? Yo no pude, no me sentía bien de salud... ¿te puedo pedir un favor re-grande? ¿Me puedes prestar los apuntes de lo que pasó el profe ayer?...Si lo haces te ganaras un besito Hola Andrea, ayer no pude venir porque estuve enferma , quería pedirte un favor, ¿me podrías prestar los apuntes de ayer? Pucha que te lo agradecería, es que no quiero quedar colgada en la materia. Gracias Oye que pasaron ayer, me podí prestar el kuaderno por fa me podi prestar porfi los apuntes de la ultima clase. Oye gaia me podí prestar la materia de ayer porfa. ¿Andy anotaste algo en clases? Pucha, ¿Me podí prestar el cuaderno porfis? Te lo devuelvo mañana sin falta. Andrea porfis, me podí prestar lo de ayer pa sacarle copias?, me sentía pésimo por eso no vine....ya pu...me lo prestai??
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Andrea, necesito un favor. Estuve enfermo y no pude venir a la clase de ayer ¿Me prestarías los apuntes? Hola super amigui y mejor compañera de la vida, me mandarías los apuntes que tomaste ayer para ver qué hicieron en clase? Gracias, linda preciosa, te quiero! ¿Fuiste a la clase, qué hicieron, me prestarías tus apuntes? Andrea! Me prestas los apuntes, por favor ! Tu ...¿tienes los apuntes de ayer? ¿Me los prestai?...es que no vine. Andrea! Ayer no vine a clases, Me prestai los apuntes de ayer? porfa Andrea ayer no pude ir a clases, serias tan amable de prestarme el cuaderno con la materia que paso el profe para ponerme al dia
7.4. Permiso	
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	Espinoza Alvarado, Marco Antonio

SITUACIÓN 2

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	Wueón..ayudame a cambiarme este fin de semana..y después unas chelas?? Yapo Hernán no seai vaca, paleteate y ayudame, si igual no tení ná que hacer el sábado, no seai fome, yap di que sí... partiste moviendo el body.
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	Oye Hernán, pucha sé que estás re ocupado con el fin de semestre y que hay caleta de exámenes para estudiar, pero necesito tu ayuda querido compañero... mire se acuerda que le dije que me cambié de casa?? Bueno tengo que llevar mis cositas y quería pedirle si usted sería tan amable de ayudarme, lo invito a tomar desayuno y almorzar, obvio jajajaa, qué dice? Quiere ser el pirmer invitado a mi nuevo cuchitril???
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Sé que es mucho lo que te voy a pedir, pero es muy importante para mí. Me cambio de casa este sábado y necesito ayuda. ¿Puedes? Hernán! Necesito un favor de amigo. Sé que estás ocupado pero me puedes ayudar a cambiarme de casa, sé que puedes. Perro, me podí ayudar a mover mis kosas? Oie Hernán me podí ayudar el sábado a cambiarme... te regalo un six pack, y aprovechamos de catear a las vecinas! Oye Hernán....tení algo que hacer el sábado aparte de estudiar????.....te quería pedir un favor.....tu me podí ayudar con el cambio de casa porfis???.....no tengo muchas cosas así que no taríamos todo el día y en mi casa no va a haber nadie que me ayude.....podí??.....por último estudiamos juntos po....compramos unas chelitas pa pasar el cansancio y estudiamos en la casa nueva....eh???.....jjejejej...ya po dime que si..... Perro! Me voy a cambiar de casa y necesito una mano el finde, podis? Sus chelas y too el asunto. Tu cachai po. Pero si puedes no mas. Si no, no. no hay problema Hernán, pucha, sé que estás hasta el cuello igual que yo, pero necesito urgente un hombre que me ayude a cambiarme, crees que podrías ayudarme?
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Hernán, se que no es el mejor momento, pero, ¿me ayudarías a mudarme este sábado? Hernan me ayudas a cambiarme de casa este sabado, es que tengo que cambiarme si o si el sabado y no tengo quien me ayude, piorfa si me ayudas te invito unas chelas Amiguito me ayudas a cambiarme de casa el sabado y yo te ayudo a estudiar lo que falta para los exámenes porfiss
7.4. Permiso	
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
7.7. Referencia a las razones	Oye negro... ¿por qué no me echai una ayudaita con lo del

Espinoza Avila, Marco Antonio

SITUACIÓN 3

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Profesor, voy a necesitar un plumón, ¿usted puede prestarme el suyo? Profe, su plumón ...¿me lo puede presta? Es que tuve un problema con el mío Profe....me puede prestar un plumón porfa???.....caeze pollo....traje de too menos plumón.....
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Profesor, ¿me prestaría su plumón? Iba a traer uno, pero lo olvidé. Profe no encuentro mi plumón !!! me presta el suyo para empezar ya!!! Gracias! Profesor, me presta su plumón para exponer por favor? Profesor! Me presta un plumón, por favor ! Profe me presta su plumon es que al mio se le termino la tinta Profe me presta el plumón Profesor. Disculpe, usted me prestaría su plumón para hacer algunos apuntes en la pizarra durante mi presentación, se me olvidó traer el mío,, gracias Profe me presta un momento su plumon? Profe disculpe¿ me presta un poquito el plumon? Profe me prestas un plumón porfa!
7.4. Permiso	Profesor, ¿puedo usar su plumón para hacer mi presentación? Olvidé el mío
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	Profe... ¿tiene un plumón que me preste? Es que se me quedó en la pega el estuche donde tenía el plumón Profesor, por esas casualidades de la vida Tiene un plumón que me facilite?
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	

SITUACIÓN 4

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	Profesor, hola cómo está, mire yo quisiera pedirle un favor, lo que pasa es que estoy viendo la posibilidad de postular a una universidad extranjera y me piden ciertas recomendaciones, entre ellas una de un profesor y quisiera que usted me hiciera esa recomendación, yo se lo agradecería mucho
6) Declaración de necesidad	Profesor, me gustaría saber si ud puede prestarme apoyo con un tema. Necesito una carta de recomendación para la universidad _____ y pensé que quizás ud podría escribirme una Profe, estoy postulando a una universidad en el extranjero y necesito una recomendación y, como lo conozco hace tiempo, quiero pedirle un favor: necesito una carta de recomendación y pensé que usted podría hacerlo. Usté también me conoce y sabe mejor que nadie mis condiciones y mis aptitudes. Se lo agradecería mucho. Porfa.
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Profesor, ¿podría Ud. redactar una carta de recomendación para mí? No quisiera molestarlo, pero se trata de una postulación muy importante para mi carrera. Profe...tengo una oportunidad muy buena para estudiar en el extranjero ¿me puede hacer una carta de recomendación ya que Ud. es uno de los mejores!!!!Si no puede, no importa... tengo como 10 profes que me pueden ayudar! Jajajajajaja (broma) Profesor! Necesito su ayuda. Me puede hacer una carta de recomendación, para estudiar afuera, si va a escribir algo malo, sea sutil y si va a escribir algo bueno, recálquelo. Necesito pedirle un favor, es que quiero postular a una Universidad extranjera y me piden una carta de recomendación, ¿usted me la puede hacer? Le estaría super agradecida. profe me podría hacer una recomendacion para postular a una universidad extranjera, quiero cambiar de vida y de lugar. Profe! así en la buena onda, me podrías hacer un favor... no toma mucho tiempo, es más, no toma nada, incluso es mejor que ir a visitar a la suegra... me podría hacer una carta de recomendación para postular a una universidad de otro país, por favor!!!! Pero poniendo solo cosas buenas obvio. Profe, toi postulando pa la universidad de Tarrytown en New York, pero necesito una carta de recomendación, ud. Me podría ayudar con eso??.....igual es difícil entrar, porfis.....
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Profesor, me haría el favor de recomendarme, recuerde que yo asistí a todas sus clases... Hola profe, como esta? le puedo hacer una consulta? Lo que pasa es que voy a postular a una universidad extranjera, para ello necesito una carta de recomendación de un profesor y me gustaria contar

Espinoza Alvarado, Marco Antonio

SITUACIÓN 5

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	Mamá, préstame un rato el computador, porfa. Mama.....préstame tu Pc un ratito Papi, oye préstame tu pc para terminaar mi ensayo? El mío murió, no sé qué le pasa,, yap? Ester (madre) prestame tu pc por fis Papá pásame tu Laptop que el mío pa´ variar está medio raro y necesito terminar un ensayo pa´ mañana. Mama, prestame tu pc? El mio no esta funcionando bien, es para terminar el trabajo, vale? Madre préstame tu computador.....necesito terminar esta cuestión y el mio murió
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	Mamá, necesito tu computador por favor, estoy terminando un ensayo así que no me demoro, porfa! ¡Amáaaa!!!!!! ¡Necesito usar tu pc!!!!, porfis, no le voy a hacer lo mismo que al de mi viejo okis? Esta vez tendré prendida la luz :D, y no voy a tener nada en estado líquido que pueda matar a tu preciado hijo tecnológico. Yapo, dale, te lo cuido mil. ¡Porfis!!!
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Viejita, me puede prestar su Laptop para terminar un trabajo de la U,pliiiiissssss...después sigue chateando!!!
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Mami! Me presta su computador para terminar mi ensayo? Mama me prestos el computador pa terminar este ensaya? Es que mi comp. No esta muy bueno y me da miedo de que se me pierda toda la información Mamá, ¿me prestai tu compu?, el mio se echo a perder justo ahora y me falta terminar un resto. mamy me prestas tu pc , necesito terminar un trabajo y mi computador se me pega y anda lento.
7.4. Permiso	Mamá, mi computador está funcionando mal. ¿Puedo ocupar el suyo para terminar esto? Mamá, ¿puedo ocupar tu computador para terminar mi trabajo? El mío no funciona bien.
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	

SITUACIÓN 6

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	Préstame plata.....es uqe tengo una deuda
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Papá, necesito urgente comprar un libro. ¿Usted puede prestarme le dinero y yo se lo reembolso a fin de mes? Papá! Necesito tu ayuda, me puedes prestar un poco de plata para comprar un libro que le perdí a mi profe? Papá, ¿tu me podi prestar una plata? Es que un profe me prestó un libro, y se me perdió ...ahora voy a tener que comprarlo y es mas o menos carito. Marco necesito plata... por que se me perdió un libro de un profe y es un tanto caro así que me podí prestar y te lo regreso cuando trabaje junto con toda la plata que te debo Apá, pucha tú cachay q me guste caleta leer, y le pedí prestao un libro a un profe y dale que se me perdió ayer cuando fui a buscar a mi sobrino. Estamos a fin de mes y estoy sin lucas, porfisssssss ¿me podí prestar plata? Te lo pago a fin de mes.
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Papá, hice algo muy tonto, perdí un libro que no es mío y necesito plata para comprar uno nuevo. ¿Me prestarías? Viejo ¿me prestai plata para comprar unas cosas que necesito urgente? Papa me das dinero pa comprar un libro que le habia pedido al profe de gramatica, pero me lo robaron asi que se lo tengo que devolver pal próximo miércoles por que me lo pidio y me dio lata decirle que me lo habian robado por que es mas jodido Papá, quería hablar con usted, tengo que pedirle un favor súper grande, lo que pasó es que mi profesor me prestó un libro de inglés y se me perdió, lo andaba trayendo en la mano y fui al baño fue lo último que recuerdo con el libro pero cuando me dí cuenta y volví ya no estaba, el problema es que fui a preguntar cuánto costaba y es carísimo.. usted me prestaría plata para reponerlo, yo se la devuelvo, pero ahora necesito urgente esa plata porfi papi Papi, me prestas plata te juro que te la devuelvo a fin de mes papy me mande un condoro, perdi el libro que me presto el profe y consulte el precio y vale como 40 lukas , me prestarias para devolversele y que no me odie? viejo, sabis que?, perdi un libro que no era mio, me prestay unas lukas pa pagarlo? Te devuelvo las lukas lo antes posible.
7.4. Permiso	
7.5. Referencia a la posibilidad	Espinoza Alvarado, Marco Antonio
7.6. Referencia a la disponibilidad	Nano....tení plata que me prestí?.....te acordai el libro que estaba leyendo???.....se me perdió, en realidá no me acuerdo donde lo dejé....parece que se me quedó en el asiento del colectivo.....lo peor es que es de mi profe....y me va a matar cuando sepa....igual el libro es caro....pero por último lo compro con la tarieta y te lo voy pagando mensual

SITUACIÓN 7

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	Préstame el lápiz.....un poquito Prestame el lapiz un pokito
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	disculpa, me podi prestar un lapiz que entre tanta cosa se me olvido firmar algo. Oye, disculpa, ¿me podí prestar un lápiz? Es que creí q había traído lápiz pero parece que no. Porfis. Me podí prestar el lápiz un segundo, necesito firmar esta cuestión y no tengo.....porfis
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Hola. ¿me prestarías tu lápiz un momento, por favor? Disculpa, ¿me prestarías el lapis un momento? Gracias Hola, ¿me prestarías tu lápiz un momento para firmar un documento que olvidé? Hola Marcela!! (y ella me dice "no me llamo Marcela) y ahi remato...ooooh eres igual a una amiga ...sorry te confundí...oye ¿me prestas tu lapiz un ratito? Hola, me prestos tu lápiz por favor un poquito? Disculpa! Me prestas el lápiz un segundo? Disculpa me prestos un poco tu lápiz para firmar un documento que me faltó?
7.4. Permiso	
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	Hola, oye tienes lápiz que me prestes por fa, para hacer este formulario, porfis???? ¿te puedo molestar? Es que... ¿Tienes un lápiz que me prestes? Hey! hola, tienes un lápiz que me prestes porfa...vor. Hola compadre, tiene un lapiz que me preste? Se lo paso de inmediato
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	

SITUACIÓN 8

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	Hola, mi nombre es María Luisa, oye la bibliotecarí me dijo que tú acabas de pedir el último libro de los que necesito, y de lo que tengo prueba el lunes. Quería pedirte si, me dejas sacarle fotocopias aquí a la vuelta te lo devuelvo altiro, si quieres te dejo mi pase como garantía y me dices dónde tienes clases te lo voy a dejar allá, porfa en serio que es importante, ya?
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Hola. Disculpa, pero quería pedir ese libro y esa era la última copia. ¿Podrías prestármelo un momento para sacarle fotocopias? Por favor, es muy importante; tengo un examen y necesito el libro. Pucha , de puro flojo no saque este libro antes ¿me lo puedes prestar unos minutos para sacarle fotocopia.. Disculpa! Te puedo pedir un favor ? Resulta que este lunes tengo un examen y el único libro con los apuntes necesarios lo tienes tú, me lo puedes prestar un par de minutos, le saco fotocopias y listo Oye, disculpa, te pido un favor me podrías prestar el libro un momento por favor...? Oye, disculpa que te moleste, pero, necesito sacar algo de ese libro urgente, ¿Me lo podis prestar un ratito para sacarle fotocopias?. Va a ser super corto, te lo devuelvo al tiro. disculpa, oye me podrias prestar el libro para sacarle fotocopias es que te llevaste el ultimo y tengo un examen el lunes porfi Hola, buenas tardes, sabes que necesito saber si me puedes hacer un favor...Lo que pasa es que necesito ese la información de ese libro y sacarle fotocopias a unas páginas...Me lo podrías prestar y te lo traigo altiro. Hola, oye sabes que necesito urgente sacarle fotocopia al libro que tienes, ¿me lo podrías prestar un rato? Es que me urge leerlo y tú tienes la última copia. Porfis te juro que me demoro sólo un par de minutos, te lo devuelvo altiro. Oye disculpa!....vai a llevarte al tiro el libro???.....no?...tu me lo podríai prestar un ratito pa sacarle fotocopia?????.....igual no le voy a sacar al libro completo.....es un capítulo no ma.....así que no me voy a demorar tanto...e pa un examen pal lunes y toy frita, no hay mas...me lo prestai??
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Hola, sabes, necesito ese libro este fin de semana, me dejarías fotocopiarlo, por favor? Me salvarías la vida. Hola, tú sacaste el libro de ...? Sabes que lo necesito urgente, me lo prestas para fotocopiarlo porfa? Te lo devuelvo altiro. Oie disculpa me prestarías un momento el libro que sacaste recién de la biblioteca para sacarle unas fotocopias, es que tengo un examen el lunes y no tengo material para estudiar y en este libro sale todo lo que necesito. Flaco me prestai el libro.pa´ sacarle fotocopia....le saco y te lo paso..... Hola, me llamo Eva. Sabes que justo vine a buscar ese libro que llevas y como tengo examen el lunes, quiero saber si me lo

APRENDIENTES DE PRIMER AÑO

SITUACIÓN 1

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	-mary, can you help me? I missed last class and I need your notes? I'll give them back tomorrow, thanks
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	mary, could you lend me your notes of last class? Because I didn't come, I was sick mary, could you lend me your notebook? Mary, can you lend me your notes of the class I missed yesterday? can you lend me your notes of the last class? mary, could you lend me your notes of the past class? I missed that class and I need to study for the next test. could you lend me your notes of the last class please? I didn't attend classes yesterday I was sick
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	- well mary, would you lend me your notes? - Hi Mary, would you lend me your last class' notes? - I couldn't go to the English class yesterday because I was so sick, so would you lend me your notes please? -Hi Mary, can I ask you a favor? Would you lend me your notes? I missed that class and I need them, please - Mary, would you be so nice to lend me your notes?
7.4. Permiso	- I felt terrible yesterday; I even spent all day in bed... could I borrow your notes, please? - can I borrow your notes of the class I missed? -please, could I borrow your notes about the last class? I was very ill and I missed that one
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	Do you have all the class? What did you do in that class?

SITUACIÓN 2

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	- peter, please help me to move into my new house
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	-peter, I need a favour please? I need your help for moving to my new place - are you going to do something on Saturday? Because I need your help for moving into my new place? -peter I need your help because I'll move into my new house on Saturday AND I'm very busy with my studies, please! Tell me yes!
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	-I know that you are very busy but, could you help me on Saturday? I'm moving into my new place.I can help you study afterwards and maybe we can hang out for a while. -can you please help me move into my new place on Saturday? I know you are a little busy but I'll love you forever if you do -Hey peter, I'll move on Saturday, can you help me to take some things into my place? It'd be amazing - peter, can you help me move into my new place on Saturday? I really need your help -I know we are busy now, but can you help me to carry my pieces of furniture to my new house? It only takes one hour, no more -hey dude, I have to move on this Saturday and I need some help, could you help me? please
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	- peter, I know we have a lot of things to do, but would you help me move to my new place? -peter, would you help me , please? We can study together on Sunday -Peter, I know we have a lot of things to do, but would you help me to move into my new place, is on Saturday. It won't take to much time
7.4. Permiso	
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 3

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	-Can you lend me your marker, please? -Miss, could you lend me your marker? I forgot it at home -Miss, could you lend me your whiteboard marker? -Can I ask you something miss, can you lend me your marker please? because I need one for the oral presentation -Sorry miss, could you lend me your marker, please? I just need it for the presentation, thanks in advance -Teacher, I forgot to bring my whiteboard marker, could you lend me your whiteboard marker? - Miss, I know that I need a whiteboard marker for this oral presentation but I forgot it and forgive me please could you lend me one? Please!! -Miss, can you lend me your marker, please? I want to write some ideas about my presentation - Miss, could you lend me your whiteboard marker? I forgot bring one and I need it now
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	-Excuse me teacher, but I don't have a whiteboard marker, would you lend one of yours? -Would you lend me your whiteboard marker? I forgot mi marker and I really need one
7.4. Permiso	-Excuse, could I borrow your whiteboard marker? It's just for a while, I'd appreciate it -Can I take your whiteboard? please? -May I borrow your marker please? -Miss, I don't have my whiteboard marker, can I have your marker please? -Miss, may I have your whiteboard marker? I forgot to bring one, sorry
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 4

Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla 'Solicitud' en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	-I need that you write a letter of recommendation
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	-I need a letter of recommendation, could you write one for me? please -Hello, sorry but can you write a letter of recommendation for me? I want to study on that university... and I need it -I need a letter of recommendation for my application for a course, could you help me? -I need a good recommendation for my application, therefore could you do that for me?? please? -I need a recommendation from all of you because I want to go to Chilean for an extra course, can you do it please? -I just need a letter of recommendation for an application. could you help me? I'll be quite thanked - I need your help, can you write a letter of recommendation for me? because I'm applying for a course in a Chilean university and I need it -Please, could you write a letter of recommendation for my application to a Chile's university? - Mr. could you write a letter of recommendation for my application? I want to go for a Chilean university for a course
7.2. Referencia a la voluntad de O	-Miss (or mister) could you make me a favour I'm applying for a course and I need a letter of recommendation I want to know if you want write it?
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	-I'm applying to a course in a university and I need a letter of recommendation. would you write me one please? - Please I need a recommendation letter, would you write one for my application in that Chilean university? -I'd be pleased if you write a letter of recommendation for me? could you? -It would mean a lot to me if you wrote a letter of recommendation, you know? Im applying for a course in a Chilean university, I would really appreciate it
7.4. Permiso	
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 5

Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla 'Solicitud' en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	-Mom, please I need your notebook, my computer isn't working and I have to do a piece of work urgently -Mom, I need to use your notebook right now, because I must finish a paper and my computer doesn't work right now -Mom I need your computer because mine doesn't work. I have to finish my paper - mom, I need your computer please? where is it?
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	-Mom, could you lend me your notebook? I have a work to do -Mom I need your computer cause mine isn't working, can you lend me yours? -Mom, this term paper is very important and I need to finish it, could you lend me your notebook? you will say yes, I know it because you are the best -Mom, can you lend me your notebook? I have to do a very important paper and you are the only one that could help me
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	
7.4. Permiso	-Mom, I'm kind of worried, my computer's not working and I really need to finish my paper, could I use your computer, instead? -Mom, I really need your notebook, can I use it? -Mother, can I borrow your notebook please? -Mom, could I use your notebook for finishing my work? -Mom, I have to finish a very important paper, may I borrow your notebook? -Mommy, can I use your notebook to finish this paper? -Mom, can I use your computer? I need to finish a paper -Mother, could you let me use your notebook? because I need to finish my term paper -Mother, I need to finish this paper, can I use your notebook?
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 6

Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla 'Solicitud' en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	-Dad, I really need you to lend me some money, because I missed my teacher's book, can you lend me some money please?
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	-Dad I have a problem. I lost an expensive book that my teacher lent me and I must pay for the book. Could you lend me some money? I'll pay you the next month -Dad ... I lost an expensive book ... and I need the money in order to pay it can you lend me some money? I'll work with you in your job next summer, I'll pay you the money -Dad! I lost the teacher's book and I have to pay for it, and I need money could you be a good dad and lend me the money? please? -Dad, can you lend me the money for the book, I will work on summertime and I'll give your money back - Dad I lost the teacher's book and it's expensive, could you lend me the money? -Father, I lost an important book so I need to pay it can you lend me the money? -Dad I need to tell you something. I need to pay for a book in the school so I was wondering if you can give me the money that I need, because I need to do it as fast as possible. -Dad, i'm stupid and I lost my teacher's book. can you lend me the Money to pay for it? I promise I'll pay you back -Dad, I have to pay for a book that I lost. could you lend me the money please? I'll give it back soon -Dad I screwed up, I lost a very expensive book and I need money to pay for it. can you lend me some? -Father, I have to buy a book for the university, could you give me the money? -Dad, I need to buy a book that I lost and the problem is that it was my teacher's book, could you lend me the money? because it's very expensive, I promise I'll pay it -I need money for an expensive book, can you lend me?
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	
7.4. Permiso	
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
10) DIRECTAS NO CONVENCIONALES	Espinoza Alvarado, Marco Antonio
9) Insinuación fuerte	-DAD, I've got a problem, I really need some money and I can't ask anybody else, I promise I'll pay you back as soon as I can -Dad I need some money, because I lost an important book which is not mine, please help me!
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 7

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	-Can you lend me your pencil, I have forgotten my pencil - Could you lend me your pen please? -Hi, sorry, but this is the first time that I'm here and I need a pen to sign my forms, can you lend me one please? -Sorry, I didn't bring a pencil, could you lend me one? -Hello, how are you? can you lend me a pen? i'm so silly I forgot to sign something really important -Can you lend me your pen please? I didn't bring one
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	-Hi, would you lend me your pen for a second? -Hey, mmmm, would you lend me a pen, please? -Excuse me, I really need a pen, would you lend me yours? -I need a pen for this like you, but I don't have one, you'll be a good person if you lend me one
7.4. Permiso	-Could I use your pen? -Do you have a pen? may I borrow it? -Can I have your pen? I forgot to sign one of the forms - Sorry, can I borrow your pencil? I forgot to bring my own pencil, could you?
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	-Excuse, do you have a pen I could borrow? I don't have any .. I'd appreciate it
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 8

Efectos de transferencia pragmática negativa y competencia gramatical en la producción del acto de habla 'Solicitud' en inglés por aprendientes de inglés como lengua extranjera

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	-Could you lend me the book please? I really need it for getting a photocopy -Could you lend me that book please? I need it for studying for my test this weekend...please - Hi, could you lend me that book for a second? I'll copy it and I'll return it to you immediately -I beg your pardon? I just need to read that book, can you lend me for a while please? I'll get a photocopy -Could you lend me the book? please! -Hey! look, I have this problem I need that book, can you lend me the book to get a photocopy? I'll give you it back I promise -Excuse me, could you lend me this book? I need it because I have an exam on Monday, if you do this I can get a Photocopy, please! help me -Sorry, but I need it urgently, can you lend me the book? I'm going to get a photocopy of it fastly, I swear it -Well, since you take the alst copy of that book and I need it because I have an exam on Monday, could you lend me the book please? I just want get a photocopy
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	-Hello, I'm afraid I need that book urgently, would you lend it to me, so i can get a photocopy? -Would you let me make photocopies, please. I really need that book -Hello, I was wondering if you could give a hand please? because I need the book that you have now for getting a photocopy, ---would you lend me your book, please?
7.4. Permiso	-Can I take photocopy of your book? -Hello, may I borrow that book for a couple of minutes to get a photocopy of it? It's the last copy and I really need it -Excuse me, may I take that book for a moment please? I really need it, I'm going to get a photocopy and I'll give you back -Hi, I'm sorry to bother you, it's just I really need that book, could I borrow it? I'll give it back to you right away, as soon as I finish
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	Espinoza Alvarado, Marco Antonio
10) Insinuación leve	
TOTAL	

APRENDIENTES DE CUARTO AÑO

SITUACIÓN 1:

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	<i>Mary, I know you take great notes in class so I was wondering if you could lend me your notes from yesterday? I'll appreciate it a lot. Could you please lend me your notes? Hey Mary! Did you come to class yesterday? Could you lend me your notes cuz i didn't come cuz i was sick</i>
7.2. Referencia a la voluntad de O	Hey Mary! how are you girl?, you know it's been really hectic these past few weeks and I couldn't attend all classes because I felt really sick, would it be a problem for you to lend me your notes? I'll bring them right back to you. Thanks.
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Hey Mary, what's up?! I need you to do me a favor. You know I missed class yesterday, I was sick, so would you lend me your class notes, please? Hey, look, I couldn't come to classes yesterday, I felt really sick so I preferred to stay at home. Would you lend me your notes of the classes, you know it's a difficult subject and I don't want to get lost
7.4. Permiso	Mary, can I borrow your notes from yesterday classes? You know I couldn't come 'cause I was sick. So, are you going to lend them to me? please! Hi, Mary. You see, I wasn't able to attend this class yesterday because I was sick, so could I please borrow your notes? Hey Mary , Can I borrow your notes from yesterday's class? hey can I have your notebook for a moment? I need your notes
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 2

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	Hey Pete! What are you doing this Saturday?... No big plans??? Good, because I wanted to invite you to help me... =)... yes, help me to move into my new place. It will be only this Saturday, come on! Then we can meet to study on Sunday. I'll cook for you! Pete you know i'm moving this Saturday to a new place and i wish you could give me a hand and then we can study for the exams together, what do you saY?
6) Declaración de necesidad	<i>Peter, I need your help because I'm moving to my new apartment but I can't do it on my own so I know you have a lot to study but maybe you can take a break of that mental work and help me on saturday... what do you think???</i> Hey peter, I know you are stressed and all that, but I need you to help me move into my new place, please help me and I can buy you a drink or something
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Peter, I know that this is a difficult time to ask something like I am about to ask you. Could you give me a hand with my moving on Saturday? Hey Pete! This Saturday I'm moving into my new flat, and I need some extra help. Do you think you could come and do me the favour? I know your very busy with our finals, but maybe, as Lolo, Nate and Jane are also coming, we could buy something to eat and a little something to eat, and study all together after we finish. What d'you say?
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Hi Pete boy! Man, I know you are freakin' busy right now, but I wanted to ask you a huge favor. Would you please help me to move my stuff to my new place on Saturday? You know I wouldn't ask you if it weren't necessary.
7.4. Permiso	
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	Hey Pete, what do you think of an amazing adventure? You, me, my stuff, Saturday, pizza and some beers. Yeah, I know we are busy, but helping a friend is a very rewarding activity, and I promise to prepare the most insanely delicious pizza just for the two of us. You're the best Pete, I know Its final and everything but you know that one time I helped you with your Grandma when she needed to repaint her house? Yeah, I'm in desperate need for assistance to move in, heck, after I'm settled we'll have a beer and you can crash at my place any day you like and we'll study afterwards, how's that sound? Hey Pete, guess what? I found a new and better

SITUACIÓN 3

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Sorry teacher, Could you please lend me your whiteboard marker? I did not bring my own, sorry. Miss, I need a whiteboard maker to use in my presentation, but I forgot mine at home. I was wondering wther you could lend me yours for a while, Could you?(answer) thank you very much. Miss, could you lend me a whiteboard marker please?
7.2. Referencia a la voluntad de O	Professor, would you mind lending me your white marker? Thank you
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	<i>Professor, would you lend me a whiteboard marker because with this presentation and how important it is for me, I forgot to bring one.</i> Miss, would you lend me a marker, please? I forgot mine at home. Miss, I know this would sound a little unprofessional, but would you lend me your whiteboard marker? I forgot mine, sorry
7.4. Permiso	Excuse me, miss, may I borrow your marker, please? It's necessary for the presentation Miss, could I use your whiteboard marker? I forgot mine at home.
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	Excuse miss, do you have a marker that i could borrow cuz i didnt bring mine
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 4

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	<i>Professor, I wanted to ask you for a favor... I'm applying for a course in a Chilean University and I would like to ask you if it is possible to have a recommendation letter from you. I know that you are very busy but It would be important to me to have a letter from you, knowing that your recommendations will be appreciated for my application.. Sorry Mister, I need to ask you something really important for me. I wanted to ask you to write a recommendation letter for me so that I can apply to the university I already talked to you about. I ask you this because you can do something like this as you know me in my academic part of life.</i>
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Excuse me sir, do you think that by any chance you could write a letter of recommendation for me? I'm applying for a course in Chile, and they ask me to present 3 letters from lecturers, and I thought that, as I'm the best qualified student of your class, you might do that favour for me... Excuse me professor, may I talk to you for a second? Look, I'm going to apply to an MA program at Universidad de Concepcion, and I was wondering if you could write a letter of recommendation for me. I ask you because I've always consider you a great professor and someone who cares about the academic development of her students. Thank you very much! Professor, I need a favor. I'm willing to take a course in an American University and I need a letter of recommendation. As we have been working together, I thought you could help me. Could you write it please?
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	You know how I always wanted to take a course on pragmatics right? Well the opportunity just presented itself and I need a letter of recommendation, you were the first person that I thought could help me out. Would you help me out? I realize how busy you guys could get around this time of the year, but is a matter of life and death to me. I'd really appreciate it. Miss, you know I'm applying for this course in X university. Well, I wanted to know if you would be kind enough to write me a letter of recommendation?
7.4. Permiso	
7.5. Referencia a la posibilidad	I was wondering if it were possible that you write a recommendation letter for me. You see, I will be applying for
	<i>Espinoza Avaredo, Marco Antonio</i> course in a university. Do you think it will be possible? Good morning miss. I wanted to ask you for a favor, do you know im planning to take some courses abroad and i was wondering if it was possible that you could give a letter of recommendation
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	

SITUACIÓN 5

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	Mum, I really need you to lend me your notebook, I need to finish this paper and mine is not working.
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Mum, can you let me use your notebook, please?? Mom, could you lend me your notebook? Cuz mi desktop is not working and i really need to finish this term paper soon
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	Mom! Are you using your computer right now? 'coz I really need a computer to finish a very important paper, will you lend it to me? Please?
7.4. Permiso	Mom, can I borrow your notebook so that I can finish my paper? Mom can I use your computer for a while? Is just until I finish this paper, ok, thank you! Mom! May I use your computer?, I need to finish this paper, it'll take just a couple of hours. Mom, this thing is not working again! Are you using your notebook? No? Great! Can I borrow it then, so I can finish this thing once and for all? It'll not take much time anyway, so, can I? Mom, my computer is not working again, can use yours to finish my paper? Please? Thanks, you're the best! Mum, can I use your laptop?
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 6

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	Dad, I need to talk to you. I need to buy a book, but it is really expensive and I don't have enough money. So, I need you to lend me the money until the end of the month when I get my paycheck. Is that possible?
INDIRECTAS CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	<i>Dad, I lost a very important book of a teacher and I was wondering if you could lend me some money to pay the book back... I would return the money to you as soon as possible... I am really sorry I have to do this Dad, but I can not pay a book I borrowed and lost, so I was wondering if you could lend me the money and I will pay you back, but I cannot pay you the whole amount, but in little bits. Daddy, (grinning) I need to ask you something, again. I... lost a book... that belonged to one of my teachers, and I have to pay for it. The problem is, that it is very expensive, and as you may well know I have no money at all. So... daddy, could you, please, lend me the money to pay for it? I'll repay you, and I'll do anything you want, I'll even give you massages on your feet if you'd like. Please? Dad look, a teacher of mine lent a book and i dont know how but i mist it, and i thought i could buy a new one, and the thing is that it is really expensive so i was wondering that if you could lend me some money to buy the book and next month i'll pay you back, what do you say? Dad, I have a serious problem. I lost one of my teacher's book and I need to buy it, but the thing is that it's really expensive, can you buy it and I'll pay you back later?</i>
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	
7.4. Permiso	Dad, can I borrow some money? I need help to pay for a really important thing, it's a teacher's book I incidentally lost. I'll pay you back, promise.
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	Dad, remember you said you will ALWAYS support me, in any situation. Well, this is the time I really need your support, specifically, your economical support. I lost one of my teachers' books. Please, do not begin with the "you-are-never-paying-attention" discourse; I feel guilty enough to add one of your speeches. Dad, I need some money to buy a book that I lost, I know, I'll pay it back I swear, it's just too expensive to buy it on my own. Dad, I've got a serious

Espinoza, A. (2010). *El lenguaje de la familia*. Madrid: Alianza.

SITUACIÓN 7

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	Sorry? Can you lend me a pen? I forgot to sign something. Excuse me. Hi! Could you please lend me your pen for a while? Just to sign these papers. Thank you very much Excuse me. I forgot to sign this paper and I don't have any pen, could you please lend me yours? Excuse me, could you lend me your pen please? I don't have any, and I need to sign some papers now.
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	
7.4. Permiso	Geez! I forgot my pen, can I borrow yours? Excuse me, may I borrow your pen for just one sec? Can i use your pen? Thanks.
7.5. Referencia a la posibilidad	
7.6. Referencia a la disponibilidad	sorry, Have you got a pencil?? I need one just for a second Hi, do you have to lend me? Cuz i cannot find mine Hi, do you have an extra pen, by any chance?
8) Formula sugerente	
INDIRECTAS NO CONVENCIONALES	
9) Insinuación fuerte	
10) Insinuación leve	
TOTAL	

SITUACIÓN 8

ESTRATEGIAS	
DIRECTAS	
1) Imperativo	
2) Realizativo explícito	
3) Realizativo atenuado	
4) Declaración de obligación	
5) Declaración de deseo	
6) Declaración de necesidad	
INDIRECTAS	
CONVENCIONALES	
7) Indagatoria preparatoria	
7.1. Referencia a la habilidad de O	<p>Listen, hey!, you don't know me, but the librarian told me you just got the last copy of the book I need to read for Monday, now I know it's not fair and all, but without it I'm screwed. Can you lend it to me? Are you going to be around the faculty? Because I can photocopy it and bring it right back to you, seriously I really need it. Allright? Hey, excuse me. Oh hi... sorry I bother you but... I have a little huge problem concerning that book you've just got out of the library, and I'm sure you could help me with that. Look, the thing is that I have this very important life-risking exam on Monday, and I really need that book you got here, which is the last copy the library has. I just need to use a few pages from it, so I was wondering if you could, lend it to me just for a few minutes so I can have those pages photocopied, only if there's no problem with that. You can come with me in case you don't trust me, so I can give it back to you as soon as I get those pages.... yes? Oh thanks a lot, I really appreciate it. So, I'm sorry I hadn't introduced myself yet, I'm Pepita. What's your name?(answer) Nice to meet you! Excuse me. Hello... I really need you ask you favor. Could you please lend me that book for a second? It's an emergency, and I'll give it back in a few minutes, as soon as I finish making photocopies. Hey, excuse me; I'm Belen, nice to meet you (hand shaking). Well, I don't know you, you don't know me, but, look, the librarian told me you asked for the last copy of 'English Grammar for Dummies' and I really need to photocopy some pages of the book, can you lend me the book?, just for some minutes. I go to the photocopier center and bring it right away. Or you can come with me, as you wish. Thank you, and I'm sorry for being such annoying stranger Hey hi! Were you the guy that had just taken the X book? Could you lend it to me cuz i kind need it for an exam. Can i make a photocopy of it and i'll return it to you just right away Hi, I need a favor, I have an exam and I need the book you have just borrowed, could you lend it me for a minute so I can get a photocopy?</p>
7.2. Referencia a la voluntad de O	
7.3. Referencia a la realización futura de X por O	<p>Excuse me. Hi!, my name is Mariana. I was wondering if you would be kind enough to lend me this book for a couple of minutes, to get a photocopy. I have an exam this Monday and I really need thsi book to study and you just got the last copy of it. It'll be just a couple of minutes and then you'll get it back. What do you say?</p>
7.4. Permiso	<p>Hi, can I borrow the book you just took to photocopy it? It wont take long. I really need it for Monday tho. Sorry? I need to talk to you as I desperately need to borrow that book. My</p>

Espinoza Avarado, Marco Antonio

