

DESARROLLO PRAGMÁTICO EN LA INTERLENGUA DE INMIGRANTES: EL CASO DE HAITIANOS APRENDIENTES DE ESPAÑOL EN CHILE*

GLORIA TOLEDO VEGA**
Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN: Este artículo presenta un estudio longitudinal y cualitativo, cuyo objetivo es el análisis del desarrollo pragmático en español como segunda lengua (ESL) a nivel oral, escrito y de conciencia pragmática en la interlengua de inmigrantes haitianos en Chile, atendiendo a lo esencial que es esta competencia para que los colectivos de migrantes logren insertarse en la comunidad de acogida. Para esto analizamos las respuestas que aprendientes de ELE, de nivel inicial y básico, dieron a juegos de rol de petición en ESL, y también a cuestionarios de selección múltiple para juzgar la adecuación de enunciados en distintas situaciones. El análisis de este trabajo se realizó en dos etapas, de cuya comparación constatamos que, si bien se aprecia un desarrollo en el nivel inicial, quedan aspectos importantes por enseñar tras la finalización del curso de ELE, que tienden a un mejor posicionamiento de los haitianos dentro de la sociedad meta.

PALABRAS CLAVE: español como segunda lengua, inmigrantes, petición, interlengua, desarrollo pragmático.

PRAGMATIC DEVELOPMENT IN INMIGRANT`S INTERLANGUAGE: THE CASE OF HAITIANS WHO STUDY SPANISH AS A SECOND LANGUAGE IN CHILE

ABSTRACT: This article presents an investigation about the pragmatic development in Spanish as second language (SSL) at oral and written level, and about the pragmatic consciousness in the interlanguage of Haitians immigrants in Chile. The importance of the sociopragmatic level to be immersed in the welcome community was considered to do this investigation, in which we analyzed the answers that Haitians -from the initial and basic level of SSL- gave to written and oral play roles for requests, and also to questionnaires for judging the adequacy of some statements in different situations. In order to determine a pragmatic development, this investigation was achieved in two phases, whose comparison showed that while it is appreciated some evolution in the initial level, there are still some important issues to teach after finishing SSL classes, which tend specially to better positioning Haitians immigrants in the local society.

* Este artículo se basa en una investigación financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt), proyecto Iniciación n°11130579

** Para correspondencia, dirigirse a Gloria Toledo (gtoledo@uc.cl). Pontificia Universidad Católica de Chile.

KEY WORDS: Spanish as second language, immigrants, request, interlanguage, pragmatic development.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) cuenta en la actualidad con cerca de 21 millones de estudiantes, distribuidos en los más diversos puntos del planeta, según datos del Instituto Cervantes (Fernández, 2014). Su desarrollo más notable, tanto dentro de países hispanohablantes como fuera de estos, podría datarse a partir de los años noventa y ha supuesto la integración de varias corrientes de pensamiento incorporadas al enfoque comunicativo, que a su vez se traducen en distintas competencias en el uso de una segunda lengua: competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística. Entre estas, el componente pragmático es hoy en día el campo menos sistematizado en la instrucción de segundas lenguas, más que nada porque existe una deficiencia en cuanto a la incorporación explícita y sistemática de nociones pragmalingüísticas y sociopragmáticas para lograr metas ilocutivas como hablantes, o para entender un enunciado de manera adecuada por parte del oyente. Para suplir esta carencia, se necesitan ámbitos de análisis y conclusiones claras que despejen dudas en cuanto a qué enseñar, cuándo, cómo y dónde hacerlo. Dado que los factores que inciden en la investigación de la pragmática de interlengua (PIL) son múltiples, es menester desarrollar investigaciones relacionadas con el comportamiento pragmático y su conexión con la enseñanza – aprendizaje de español como segunda lengua (ESL) dentro de cada comunidad meta, pues las investigaciones de otras comunidades socioculturales hispanohablantes no siempre son aplicables a la realidad de cualquier localidad. El presente estudio va por este camino, investigando un grupo socioeconómicamente vulnerable que necesita de manera especial adaptarse al contexto sociocultural en Chile: los inmigrantes haitianos.¹ En efecto, dentro del amplio rango de aprendientes de ESL en este país, este grupo necesita con mayor urgencia una incorporación rápida al mundo laboral, y con ello, la adquisición de un fuerte componente pragmático que le dé una orientación en cuanto a cómo llevar a cabo actos de habla con éxito y cómo ajustarse a las nociones socioculturales de la comunidad meta. Con esto en mente, nuestro estudio busca determinar la forma en que los inmigrantes progresan en su dominio de la competencia y conciencia pragmáticas, durante un periodo académico en el programa de clases de español que les facilita la fundación jesuita para la Migración *Ciudadano Global*, analizando a dos grupos de estudiantes con distinto nivel de ESL, respecto a las estrategias que emplean para la petición.²

¹ A partir de aquí nos referimos a la enseñanza de español como segunda lengua, pues contemplamos la enseñanza de esta en un contexto de inmersión. Cuando empleemos el término ELE, haremos referencia a un concepto más general, que incluye instrucción e inmersión (en este caso particular que analizamos).

² Fundación a cargo de la orden jesuita, que en Chile se encarga de la reubicación de los inmigrantes socioeconómicamente más vulnerables. Entre otras facilidades, ofrecen clases de español exentas de pago a

2. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

La investigación en Pragmática de la Interlengua considera una amplitud de factores, lo cual forma parte de la dificultad y a la vez el encanto de estos estudios. A objeto de establecer un marco teórico claro y conciso, debemos determinar la situación de la pragmática en términos de habilidad y conocimiento; el papel de la transferencia pragmática desde la lengua materna de los aprendientes; la universalidad de los actos de habla; la interfaz gramática – pragmática y las estrategias para la petición. A través de este acto de habla -más ampliamente estudiado, y por lo mismo, más apto para ser comparado con otros estudios- analizaremos el comportamiento pragmático de inmigrantes haitianos estudiantes de ESL, en relación con un grupo de control compuesto por informantes chilenos.³

2. 1 *La habilidad y el conocimiento pragmáticos*

La habilidad pragmática se explica en términos de que un hablante es capaz de adaptar sus enunciados, en forma y en contenido, a los efectos que intenta, a la situación contextual que rodea el acto de habla y a su interlocutor, tomando en cuenta características sociales específicas de este, tales como la relación de poder entre los participantes o la distancia social entre ellos. Dependiendo de la cultura, estos factores pueden estar a su vez determinados por variables de género o de edad.

El conocimiento pragmático, por su parte, puede describirse en términos de reglas y procedimientos. Esta combinación ofrece una representación precisa que Faerch y Kasper entienden como:

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

En situaciones de comunicación en una segunda lengua, tanto la habilidad como el conocimiento pragmáticos constituyen una herramienta necesaria para evitar errores de producción y confusiones o ambigüedades de interpretación a nivel sociopragmático. En relación con esto Blum – Kulka apunta a que en la comunicación entre nativos y

comunidades hablantes no nativas de español, impartidas por instructores voluntarios, de los cuales solo algunos cuentan con formación en ELE.

³ En el presente estudio emplearemos los conceptos de *hablantes nativos* (HN) y *no nativos* (HNN) para referirnos al control de la lengua meta (el español) por parte de unos y otros hablantes, dado que apuntamos esencialmente a entender cómo ciertos elementos lingüísticos inciden en el comportamiento pragmático de nuestros informantes. El concepto de *hablante intercultural* lo reservamos para establecer relaciones de carácter sociocultural y no interlingüístico.

no nativos, cada una de las partes puede fallar al expresar sus intenciones, debido a la carencia de una equivalencia pragmática entre las expresiones de ambas lenguas (Blum-Kulka et al., 1989, p. 65).

Por otro lado, a los fallos en la expresión de la intención ilocutiva pueden sumarse los problemas con la cortesía, atendiendo no solo a las diversas expresiones de este fenómeno, en distintas regiones del mundo, sino también a las variadas interpretaciones conceptuales de la cortesía, que cubren desde aspectos interpersonales, al uso de formas y fórmulas lingüísticas específicas (Eelen, 2014).

2. 2 Transferencia y desarrollo pragmático

Algunos datos recolectados por Blum-Kulka (1982), Fraser (1978) y Rintell (1981), ilustran que los conceptos de cortesía de la L1 y la variación de estrategias lingüísticas para desplegarla, conllevan diferencias en la fuerza ilocutiva cuando se transfieren a la L2. Ya que esto parece ser un hecho, lo que los estudiantes necesitan saber es cómo y cuándo esos conceptos se pueden llevar a la práctica adecuadamente en la lengua meta. Dicha adaptación incorpora dos dificultades principales: el uso correcto de la forma lingüística y la adecuación de la función pragmática al contexto de habla. Si el conocimiento de los actos de habla en la L1 se transfiere al contexto de la L2 se plantean las siguientes preguntas: ¿será capaz la forma producida de reflejar una correspondencia de la cortesía de la L1 en la L2? Y si existe una producción de formas inapropiadas de acuerdo con las reglas de la L1 ¿esto puede atribuirse al componente pragmático en la interlengua (IL) del aprendiente o al componente gramatical? Para Wannaruck (2008), por ejemplo, los aprendientes con un nivel más bajo de lengua transfieren más, pero debido a una falta de conocimiento pragmático y no gramatical. Por otra parte, también es posible que la transferencia provenga de la propia L2, o L3 si existiese, de forma tal que hoy en día la transferencia es más bien considerada un proceso bidireccional (Kecskes y Papp, 2000). Cualquiera sea el caso, la transferencia pragmática es en sí misma un proceso de adquisición que interactúa con la interlengua del aprendiente a medida que avanza hacia la lengua meta; es también un proceso de aprendizaje y una estrategia para el uso del lenguaje (Bou-Franch, 2012). Las diferencias entre los sistemas lingüísticos y pragmáticos de la L1 y la L2 pueden llevar a que los aprendientes pongan en operación mecanismos de generalización, regularización, sobregeneralización o analogía, a partir de dispositivos o estructuras de la lengua meta que pueden funcionar bien en algunos contextos, pero cuyo uso se extiende a otras situaciones o eventos en que no funcionan o no parecen tan adecuados para los hablantes nativos de la L2. La forma en que opere la transferencia y el mismo hecho de que esta exista, dependerá de factores como el nivel de lengua (Wannaruck, 2008; Chang, 2009), la distancia entre la L1 y la lengua meta o factores individuales. Valga mencionar, entre estos últimos, el hecho de que algunos aprendientes puedan elegir no acomodarse al nuevo contexto sociocultural, pudiendo influir en ello la percepción de diferencias en el estatus de los interactuantes

o la adherencia a los valores culturales propios, como por ejemplo, la modestia (Matsumura, 2007; Wannaruck, 2008).

2. 3 Universalidad de la teoría de actos de habla

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

Brown y Levinson (1987) argumentan que la sistemática de interacción base para las realizaciones lingüísticas, se fundamenta en principios universales. No obstante, existe suficiente evidencia para argumentar que las estrategias para implementar actos de habla son universales solo en términos muy generales. (Leech, 2007; Economidou, 2010). Aun si el acto de habla es en una cierta extensión universal, los aprendientes de una L2 necesitarán aprender varios factores importantes como las formas particulares convencionalizadas en la nueva lengua. Por último, los hablantes no nativos tendrán que aprender sobre el contexto específico que requiere una clase particular de actos de habla y que varían de sociedad en sociedad.

2. 4 Pragmática y gramática

Los estudios que analizan la interfaz gramática y pragmática en PIL van por dos líneas opuestas: aquellos que sostienen que las funciones pragmáticas se adquieren antes que las formas gramaticales en L2, lo que explicaría consecuentes deficiencias en el plano estructural (Rothman, 2008) y los que afirman que el conocimiento gramatical precede al saber pragmático. Esta hipótesis se sostiene en tres resultados observados en distintos estudios: (a) los aprendientes demuestran un conocimiento de una estructura gramatical determinada, pero no lo usan para expresar o modificar la fuerza ilocutiva; (b) los aprendientes demuestran tener conocimiento de las estructuras gramaticales y las usan para expresar funciones pragmlingüísticas, pero que no están convencionalizadas en la lengua meta y (c) los aprendientes demuestran

conocimiento de las estructuras gramaticales y de las funciones pragmáticas, pero de todas formas se dirigen desde la forma a la función, hacia un uso sociopragmático que no es el de la L2. (Kasper y Rose, 2002, p. 175). Una de las hipótesis que pretenden explicar estos resultados es que el conocimiento gramatical más avanzado de algunos aprendientes posibilitaría la transferencia pragmática negativa (*hipótesis de correlación positiva*) o la sobreproducción de algunas estrategias pragmalingüísticas. Mientras los aprendientes progresan, sus tareas de aprendizaje se van incrementando para hacerse una idea de los variados y usualmente secundarios significados que especifican las formas gramaticales más allá de su(s) significado(s) primario(s). Este proceso evolucionará de distinta forma para diferentes formas gramaticales y sus significados pragmáticos (Kasper y Rose, 2002, pp. 187 – 188).

La discusión en cuanto al grado de determinación que tiene la gramática en el desempeño pragmático en una L2 aún está por verse, pues también hay estudios que proponen la preexistencia del conocimiento de las funciones comunicativas respecto al desarrollo gramatical (Halliday, 1975; Dore, 1975; Bruner, 1975; Pearson 2006). De cualquier forma, es innegable que mientras más amenazante es el acto para la imagen del hablante o del oyente, más habilidades lingüísticas necesitan ponerse en movimiento, a no ser que se elija no producir ningún acto en absoluto. Por otra parte, también es de conocimiento general que las interpretaciones de los actos de habla pueden variar de cultura en cultura.

2. 5 La petición

La petición ocupa un lugar especial en este trabajo porque es un acto de habla que muestra una amplia extensión en todas las comunidades lingüísticas y de habla y moviliza, quizás más claramente que otros actos, las nociones de cortesía y las variables sociopragmáticas que influyen en la interacción comunicativa. Buena parte de la comunicación, tanto en hablantes nativos como no nativos, incorpora las peticiones. Koike (1989), en un trabajo que examina el acto de la petición en aprendientes de nivel básico de español/ SL, sostiene que es importante investigar este acto de habla, ya que las interacciones entre aprendientes novatos y hablantes nativos tienden a tomar la forma de algún tipo de petición.

Por último cabe considerar una razón práctica: contamos con un estudio previo sobre peticiones en hablantes de Santiago de Chile (Toledo, 2014). Esta última investigación, como lo hará la presente, se basó en el estudio de Blum – Kulka, (1991), quien con objeto de comprender mejor los factores y estrategias que median en la petición cuando la llevan a cabo hablantes, tanto nativos como no nativos, estableció una taxonomía de acuerdo con la cual clasificó los actos petitorios en nueve tipos de realizaciones que, según la perspectiva que tome el hablante, pueden estar orientadas hacia sí mismo, hacia el oyente, direccionadas hacia ambos o hacia ninguno. Estas estrategias a su vez pueden ser modificadas interna o externamente, por otros elementos que tienden a disminuir el impacto de la petición o bien a aumentarlo y se organizan en una escala que va de un mayor a menor grado de dirección. Con estos elementos:

estrategias y movimientos de apoyo que modifican la petición y la perspectiva de esta, los hablantes ponen en funcionamiento un engranaje de recursos destinados a que sus actos de habla tengan el impacto que culturalmente se espera y consigan la meta ilocutiva que se proponen.

3. METODOLOGÍA

Como un estudio enmarcado en el área de la pragmática de la interlengua, nuestra investigación opera sobre un marco referencial compuesto por tres muestras: el español de hablantes nativos; la interlengua de los aprendientes, en dos distintos niveles de competencia de español (inicial y básico) y la lengua nativa de los inmigrantes.⁴ En este estudio, que trabaja con inmigrantes haitianos, consideramos el creole (L1) y el francés (L2), ambas lenguas oficiales en Haití; sin embargo, nos dimos cuenta de que el conocimiento del francés por parte de nuestros informantes, especialmente en su variedad escrita, estaba supeditado al grado de escolarización de estos, de los cuales varios contaban solo con enseñanza primaria completa.

Como ya señalamos, estudiamos la petición en tanto estrategias y movimientos de apoyo, en grupos de aprendientes de nivel inicial y nivel básico de ESL. El objetivo de esta división es entender cómo incide el mayor conocimiento léxico-gramatical en el desempeño pragmático.

Para la petición contemplamos un juego de rol que propone un contexto de asimetría, a objeto de establecer primero cómo se plasman las diferencias sociopragmáticas y pragmalingüísticas en distintas estrategias. Como grupo de control tomamos el conjunto de 20 hablantes chilenos del estudio de Toledo (2014), cuya competencia pragmática en la petición fue medida y analizada de la misma forma en que lo hicimos en este trabajo con los haitianos. El comportamiento pragmático de este grupo será el punto de comparación con los inmigrantes respecto a su L1 (creole), L2 (francés) y luego en relación con su interlengua en ELE. Los contextos asimétricos para la petición fueron plasmados en juegos de rol orales -grabados y transcritos- y juegos de rol escritos. Las dos modalidades llevadas a cabo en creole, francés y ELE, para la primera cumplimentación de cuestionarios, y solo en ELE para la segunda cumplimentación, al finalizar el curso tras cinco meses de clases. El objetivo del juego de rol oral era acercarnos más al uso espontáneo de los elementos disponibles en la competencia interlingüística de nuestros informantes, en tanto el juego de rol escrito pretendía acceder a elementos pragmalingüísticos, eventualmente obtenibles con una mayor monitorización de las producciones. Como también buscábamos determinar el grado de conciencia de adecuación e inadecuación pragmáticas en la

⁴ De los seis niveles que define el MCER (2002), hemos agrupado nuestros informantes en dos grupos: nivel a1 o inicial; y niveles a2 y b1 que reunimos en un solo grupo 'básico' pues las clases de ESL en el contexto que investigamos, mezclan ambos niveles en un solo curso. Esta situación, que no es la ideal, responde a la falta de instructores voluntarios y recursos de todo tipo (salas de clases principalmente), lo cual impide ofrecer más niveles.

lengua meta, incluimos un cuestionario de selección múltiple. Con este instrumento, los informantes determinaron las respuestas que les parecían más y menos adecuadas en 12 contextos que propusimos, con distintas situaciones de petición, en diferentes circunstancias y con diversos interlocutores. Al igual que los juegos de rol, este cuestionario también fue cumplimentado en dos etapas, distanciadas en cinco meses de clases de ESL. Nuestro ánimo fue el de recabar información concerniente a qué elementos pragmalingüísticos y/o sociopragmáticos son enseñables en cada estadio de L2 y qué deficiencias a nivel pragmático podemos compensar con la instrucción, incorporando al currículo de ESL -en el contexto de inmersión local- la enseñanza explícita de ítems asociados a esta área.⁵

3. 1 Método de obtención de datos

A objeto de exhortar datos de competencia y conciencia pragmáticas, descartamos la recogida de antecedentes mediante testimonios en conversaciones espontáneas, que si bien son la forma ideal para observar un comportamiento pragmático más natural, presentan ciertas limitaciones (Cohen et al. 2000, pp. 76 – 78) entre las que cuentan: la dificultad para detectar altas frecuencias del fenómeno pragmático en cuestión y para controlar las producciones que queremos que aparezcan en nuestro corpus. Por otra parte, el método que seleccionamos (juego de roles) presenta varias ventajas en relación con nuestro propósito ya que, por un lado proporciona un contexto discursivo relativamente amplio, pero al mismo tiempo permite la obtención de respuestas prototípicas.

Para examinar el corpus obtenido de los cuestionarios emplearemos el análisis pragmático cualitativo, ya que las pequeñas muestras de informantes (nueve para el grupo creole como lengua materna, 18 para el grupo francés como segunda lengua y cuatro, por cada grupo de nivel de ELE) favorecen un análisis más detallado. La poca cantidad de informantes, por otra parte, tiene que ver con la factibilidad de hacerles un seguimiento en una etapa posterior, a objeto de analizar su desarrollo pragmático efectivo. No obstante, a pesar de este resguardo, este objetivo no pudo cumplirse más que con un solo aprendiz, pues de todos los participantes de la etapa 1, solo uno de ellos siguió con el curso de ESL siete meses después. La inestabilidad en la asistencia y la deserción es, en efecto, un grave problema de las clases a inmigrantes en Chile, lo cual nos obligó a cambiar de informantes entre una y otra etapa y a reducir en dos meses el periodo entre toma de muestras.

⁵ Debemos tomar en cuenta que las nociones sociopragmáticas pueden variar regionalmente, por lo tanto estas investigaciones aplicadas a ELE, si bien pueden presentar aspectos universales, también estarán condicionadas por la comunidad meta en donde se enseña la L2, si acaso el contexto de enseñanza – aprendizaje es de inmersión. Al respecto, Márquez Reiter y Placencia (2005) presentan una extensa referencia sobre los estudios de hispanistas en cuanto a la cortesía y los actos de habla, aportando una muy interesante perspectiva de las diferentes nociones sociopragmáticas de las distintas comunidades socioculturales que tienen el español como lengua nativa.

3. 2 Informantes

Para el grupo de control nos interesaba obtener una muestra con educación secundaria completa, punto que es de especial importancia, considerando que de ellos se debía obtener un modelo válido de comparación para establecer una variedad reproducible y enseñable a hablantes no nativos, en términos pragmáticos. Por otra parte, era necesario que la muestra de español fuera amplia y variada en cuanto a los usuarios de la lengua y su estrato sociocultural, con el propósito de darle más validez al punto de comparación que este grupo de control establecería con los hablantes no nativos. Dicho criterio de heterogeneidad lo cumplía el estudio de Toledo y Toledo (2014).

El corpus de hablantes no nativos se formó con dos grupos de inmigrantes haitianos, concentrados según su nivel de lengua en un subgrupo de nivel a1 o inicial, que no había tenido nunca antes clases de español, y otro grupo que reunía a estudiantes a2 y b1 en un mismo curso de ESL, que denominamos “básico”. Los instructores voluntarios imparten antes una prueba de diagnóstico para determinar el nivel de español de sus aprendientes. Ahora bien, estas pruebas no garantizan una nivelación exacta, sino más bien una separación en dos grandes grupos, entre los cuales el nivel más avanzado suele reunir, como señalamos, a aprendientes de niveles a2 y b1. *Grosso modo*, en este último nivel el aprendiente es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente, relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo, su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.); sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales, y por último, sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Desde el punto de vista de los estudiantes como inmigrantes, valga considerar que dentro de una misma aula no solo hay distintos niveles de lengua, también suele haber variación de estos en el nivel de formación previa; sus estilos de aprendizaje; su situación jurídica y/o laboral; sus planes futuros y sus condiciones socioeconómicas.

4. RESULTADOS

Para comprender los resultados de esta investigación, es necesario explicar primero cuál es el comportamiento pragmático observado entre las distintas lenguas en estudio, que conforman el marco de referencia de cualquier investigación de interlengua: el español de los hablantes nativos chilenos (ELM), el creole de los haitianos (CLM) y el francés (FL2) de los mismos, que tomamos en cuenta por ser lengua oficial en Haití y que suele ser lengua vehicular entre haitianos y chilenos, cuando los primeros no tienen conocimiento alguno del español.

Valga acotar que los juegos de rol, tanto orales como escritos, cumplimentados por el grupo de control y por los informantes haitianos, contemplan una situación asimétrica en que un empleado le pide a su jefe dos días libres, a los que tiene pleno

derecho en el marco de su contrato de trabajo. Recordemos que el análisis de este acto de habla se llevará a cabo conforme a la taxonomía de estrategias y modificadores de Blum – Kulka (1991), que explicamos en el marco teórico de este artículo.

La estrategia más empleada entre los chilenos para la petición, son las frases de expresión de necesidad: *Necesito dos días libres...* Los modificadores externos más frecuentes son los precursores, casi siempre con la forma de un vocativo (el nombre de la persona o *Disculpe*). La perspectiva en la petición es marcadamente hacia el oyente: ¿Puede (Ud.) darme dos días libres...? (en lugar de ¿Puedo tomar dos días...?) Las estrategias son en su mayor parte directas y el trato preferencial es de *usted*. El empleo de mayor dirección en relaciones asimétricas busca favorecer el significado por sobre la forma (Koike, 1989; Toledo, 2014) y dejar en claro la meta ilocutiva del enunciado, relegando la cortesía a mecanismos externos al acto nuclear, es decir, a la petición en sí.

En creole (CLM) las estrategias se reparten entre las dudas preparatorias y las frases de expresión de necesidad. En ocasiones, las dudas preparatorias funcionan como una estrategia de refuerzo dentro de la petición, que presenta otra estrategia como acto nuclear: *Bonswa patron eskizem wi sim derangew mwen liezwensegle you bagay silvoulé o upa ka bawm de jou poum al regle kek bagay.* (Buenas tardes jefe, disculpe la molestia, necesito resolver un asunto (expresión de necesidad), por favor. ¿Me podría dar dos días para resolverlo? (duda preparatoria). La mayoría de los informantes se inclina por la dirección en CLM, pero dado el elevado empleo de dudas preparatorias, muchas veces como refuerzo del acto nuclear, el porcentaje de convencionalidad indirecta no es nada despreciable, con un 44% de uso, que no se da ni en francés ni en español como lengua materna, cuyo empleo de dirección es sobre el 90% en ambas lenguas. Los modificadores externos más frecuentes son precursores, con una selección absoluta de 100%, bajo la forma de *Jefe, Director* o *Patrón*, llamando especialmente la atención el vocativo *Mi jefe (chefmwén)*, que luego traducen en español cuando formulan una petición en ESL. También es importante el uso de justificadores, muchas veces relacionados con trámites o “asuntos”, que revelan el acontecer burocrático de estas personas en Chile.

El comportamiento pragmático en creole coincide con el español en cuanto a la orientación, pues ambos dirigen la petición hacia el oyente, que en nuestro juego de rol es el jefe, a quien piden dos días libres. Por último, podemos señalar que el trato preferido es el formal (67%), seguido de lejos por la impersonalidad (22%) y con menos preferencias aún por el tuteo (11%).

Para el caso del francés como L2, el 50% de los informantes recurrió a frases de expresión de necesidad y luego un 33% a las dudas preparatorias, lo cual muestra un cambio respecto al creole porque, si bien las estrategias son las mismas, la lengua materna de los haitianos privilegiaba las dudas preparatorias. Como en creole, también los precursores y justificadores son los modificadores externos preferidos, pero nuevamente invierten las preferencias por uno y otro respecto del CLM, pues en francés todos los haitianos usan justificadores y solo un 89% los precursores, cuyo empleo era de un 100% en creole. La orientación, a diferencia del creole, es preponderantemente

hacia el hablante (78%): *Mon patron est-ce que tu peux me donne ses deux jours pour que je faire une chose qui très important pour moi. Jefe (¿Puedes darme estos dos días para hacer una cosa muy importante para mí?)* La forma pronominal preferida para el trato es *usted*, pero con una selección menos amplia, de solo un 55%, repartiéndose el resto en partes casi iguales entre el tuteo y el trato impersonal.

Resumiendo, las principales diferencias entre el español y el creole son:

- i. el alto empleo de dudas preparatorias en creole, lo que implica;
- ii. un alto porcentaje de estrategias convencionales indirectas en creole;
- iii. el empleo de promesas de reparo entre chilenos como mecanismos que tienden más a la negociación y al resguardo de la imagen del hablante y
- iv. el uso de fórmulas de entendimiento en español.

Las diferencias más notables entre español y francés se resumen en:

- i. el empleo de promesas de reparo entre chilenos, que al igual que en creole, no aparecen en FL2;
- ii. la orientación hacia al hablante en francés, que extrañamente se opone a la orientación preferida en creole (hacia el oyente) y
- iii. el uso de trato impersonal entre chilenos, como una forma de desligar de responsabilidad tanto al hablante como al oyente en el acto petitorio, resguardando así la imagen negativa de ambos.

3. 1 Juego de rol escrito

Para mostrar la relación entre el español, el creole, el francés y el uso del español como lengua extranjera entre los aprendientes haitianos, diseñamos una tabla donde se muestran, en porcentajes de uso, las preferencias de los grupos de estudiantes (inicial y básico de ELE) en esta investigación, considerando una diferencia no superior a un 10% para establecer similitudes entre las distintas lenguas. Las Tablas 1 y 2 muestran, sucesivamente y hacia el lado, desde la columna del extremo izquierdo hacia la derecha, las estrategias, los modificadores externos, la orientación, el grado de dirección y finalmente el trato pronominal empleados en los juegos de roles escritos para exhortar peticiones. La Tabla 1 enseña las selecciones del grupo de nivel inicial y la Tabla 2 hace lo propio con el nivel básico. Destacamos en gris cuando los usos pragmáticos se asimilaron a aquellos de los hablantes nativos de español, como es el caso del nulo empleo de dirección de modo (DM) en el nivel inicial (ver Tabla 1). Marcamos con achurado diagonal las coincidencias importantes con la lengua materna (creole); es el caso de un 100% de haitianos que usa precursores en ESL, tanto en el nivel inicial como en el básico, (Tablas 1 y 2): *Eskize mwen chéf mwen* (CLM), *Hola mi querido jefe* (ELE). El espacio en blanco indica que el comportamiento observado en las cuatro lenguas es similar, por ejemplo, el nulo empleo de alternancia modal en

el nivel básico (Tabla 2). El achurado vertical exhibe aspectos idiosincrásicos en ELE, con características que no se aproximan ni a la L1, ni a la L2, ni a la lengua objeto, como el 25% de alternancia pronominal observada en el trato, entre los informantes del nivel inicial (Tabla 1): *Tengo que preguntar a usted un favor porque necesito dos días para ayudar mi amiga grave accidente, yo se suplico déjame ir...* Finalmente el achurado horizontal exhibe coincidencias con el francés, como el 50% de empleo de disculpas en el nivel inicial: *Je vous excuse de vous avoir deranger (Yo lo disculpo de haberlo molestado)*, o de un 25% de empleo de preguntas de cierre en el nivel básico: *J'avais une semaine de congé pour visité mes parentes qui est a la champagne. Est ce que vous prouveés m'accorder? (Necesitaba una semana de permiso para visitar a mis padres que está en el campo ¿Podría usted concederme?).*⁶

%	DM	PERF.	RP	FO	FED	FS	DP	IF	IS	PREC.	JUST.	PR	ADV.	AGR.	ENT.	CONS.	PC	DISC.	HH	HO	INCL.	IMP.	ED	ECL	EINC.	UD.	TÚ	IMP.	ALT.
ELE	25	25	25	25	75	0	0	0	0	25	25	25	0	25	25	0	0	25	25	25	0	25	25	0	0	25	25	25	25
FLZ	22	5	11	5	50	0	55	0	0	89	25	25	0	17	11	0	0	22	28	44	0	25	28	0	61	22	17	0	
CLM	11	0	11	11	44	0	55	0	0	89	25	25	0	11	0	0	0	11	33	66	0	25	55	44	0	67	11	22	0
EIM	8	10	5	15	60	0	5	5	0	70	55	55	10	10	45	0	5	5	10	66	5	19	80	5	5	55	29	29	0

Tabla 1: fase 1 juego de rol escrito nivel inicial

%	DM	PERF.	RP	FO	FED	FS	DP	IF	IS	PREC.	JUST.	PR	ADV.	AGR.	ENT.	CONS.	PC	DISC.	HH	HO	INCL.	IMP.	ED	ECL	EINC.	UD.	TÚ	IMP.	ALT.
ELE	25	0	0	0	50	0	0	0	0	25	25	25	0	25	25	0	0	25	25	25	0	25	25	0	0	25	25	25	25
FLZ	22	5	11	5	50	0	55	0	0	89	25	25	0	17	11	0	0	22	28	44	0	25	28	0	61	22	17	0	
CLM	11	0	11	11	44	0	55	0	0	89	25	25	0	11	0	0	0	11	33	66	0	25	55	44	0	67	11	22	0
EIM	8	10	5	15	60	0	5	5	0	70	55	55	10	10	45	0	5	5	10	66	5	19	80	5	5	55	29	29	0

Tabla 2: fase 1 juego de rol escrito nivel básico

A partir de la comparación entre el nivel inicial y el nivel básico, en la primera fase de cumplimentación de juegos de rol escritos, se observa, contrario a lo que cabría esperar, una mayor cercanía con la lengua objeto en el grupo de menor nivel de lengua. El nivel inicial obtiene ocho coincidencias con el español, dos de las cuales se basan en coincidencias con el francés y una con el creole. También son importantes el número de rasgos comunes entre las cuatro lenguas (8) y el número de idiosincrasias (8). En este nivel, los aspectos más cercanos al francés son los menos observados (6), pero esta relación cambia en el grupo básico, en que las coincidencias con la lengua materna y la L2 son igualmente importantes (8), mientras que las semejanzas con la lengua objeto se reducen a seis. Los aspectos comunes a todas las lenguas figuran como los más seleccionados (9) y, al contrario, los aspectos idiosincrásicos son poco importantes en el nivel básico (3).

En el microanálisis del nivel inicial, la meta ilocutiva parece bastante más clara que en los cuestionarios orales, como se verá luego, lo cual evidentemente se debe

⁶ Las traducciones incluyen los errores tanto en francés como en ELE. Como indicamos anteriormente, el dominio sobre el francés no es avanzado por parte de todos los haitianos.

al tiempo que tienen los informantes para evaluar el planteamiento de su enunciado. Los errores morfosintácticos aun son interpretables: *puede pasa mi dos días* o *Pienso que voy a una respuesta favorable de parte*, entendibles contextualmente como *Puede darme dos días (libres)* y *Pienso que puedo tener una respuesta favorable de su parte*, respectivamente. Por otro lado, hay dificultades con la alternancia pronominal en un mismo enunciado y, en el aspecto léxico, con el uso de diminutivos como *permisito*, que no son comunes entre chilenos en situaciones formales.

En el nivel básico, inesperadamente, los enunciados escritos son más breves que los orales. Se observan transferencias del francés como *acordar > accorder (conceder)* o *chef (jefe)* y el empleo del vocativo *mi jefe*, que se repite constantemente en creole. La pronunciación de *l* en lugar de *r* (lambdacismo) es otro problema que valdría la pena trabajar en ELE, pues aunque se trata de una variación diatópica, los usos dialectales no gozan de prestigio entre los grupos que se sienten usuarios de la norma (los chilenos en este caso). Cuando el uso se transforma en una característica de la gente o la zona donde este se da, queda estigmatizado.

3.2 Juego de rol oral

En el juego de rol oral se observa, en el nivel inicial, una inversión en relación al cuestionario escrito (comparar Tablas 1 y 3): aquí los haitianos parecen transferir más desde el creole y, principalmente del francés, registrando menos coincidencias con la lengua objeto. El nivel básico en tanto mantiene el mismo número de similitudes con el español en cuanto al cuestionario escrito y baja su relación con la lengua materna a la mitad (Tabla 4) en relación al mismo cuestionario, sin embargo, sube drásticamente la influencia del francés como L2, que se transforma esta vez en el referente más importante del comportamiento oral de este grupo de informantes, al igual que en el nivel inicial.

	%	DM	PERF.	RP	FO	FED	FS	DP	IF	IS	PREC.	AJUST.	PR	ADV.	AGR.	ENT.	CONS.	PC	DISC.	HH	HO	INCL.	IMP.	ED	ECI	EINC	UD.	TU	IMP.	ALT.
ELE	0	0	50	0	100	0	0	50	0	0	75	100	0	0	25	0	0	0	30	75	25	0	0	100	50	0	25	25	0	50
FL2	0	25	0	0	100	0	0	0	0	0	75	75	0	0	25	25	0	50	30	100	25	0	0	25	0	0	75	25	0	0
CLM	0	0	25	0	25	0	0	25	0	0	75	75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50	0	25	25	0	50	0
ELM	0	10	5	15	60	0	0	5	5	0	70	70	55	10	10	45	0	5	5	10	66	5	19	30	5	5	55	30	25	0

Tabla 3: fase 2 juego de rol oral nivel inicial

	%	DM	PERF.	RP	FO	FED	FS	DP	IF	IS	PREC.	AJUST.	PR	ADV.	AGR.	ENT.	CONS.	PC	DISC.	HH	HO	INCL.	IMP.	ED	ECI	EINC	UD.	TU	IMP.	ALT.
ELE	0	25	0	0	50	0	0	50	0	0	100	100	0	0	0	0	0	25	0	25	75	0	0	75	50	0	25	25	0	50
FL2	0	25	0	0	100	0	0	0	0	0	100	100	0	0	0	0	0	25	0	100	0	0	25	100	0	0	25	75	0	0
CLM	0	0	25	0	25	0	0	25	0	0	75	75	0	0	25	0	0	0	0	0	75	0	0	50	0	25	25	0	50	0
ELM	0	10	5	15	60	0	0	5	5	0	70	55	10	10	45	0	0	5	5	10	66	5	19	30	5	5	55	20	25	0

Tabla 4: fase 2 juego de rol oral nivel básico

Para el juego de rol escrito, en el nivel inicial, son relevantes las semejanzas con el español (8) y también los aspectos comunes entre lenguas, que también destacan en el nivel básico (9). En el juego de rol oral se hace más importante la lengua materna para

el grupo menos avanzado (9), pero por sobre todo, la proximidad con el francés (11), al igual que para el grupo básico (11); en otras palabras, se observa más transferencia desde las primeras lenguas en la actuación oral, como cabría esperar en una situación en la que se cuenta con menos tiempo para evaluar las estrategias que se emplearán en un determinado acto de habla. Pareciera ser que el francés les da a los aprendientes más seguridad al momento de acceder a estrategias, que no tienen suficiente tiempo de evaluar durante la actuación oral.

En el microanálisis de los enunciados del grupo inicial, es decir, a nivel microestratégico, se evidenciaron problemas tales como el planteamiento de las frases de expresión de necesidad como deseo (FED), que es la forma en que Blum – Kulka (1991) las plantea cuando formula su taxonomía de estrategias para la petición: *Yo quiero el día libre* y además sin preámbulos, es decir, sin ningún modificador externo antes del acto nuclear. Cabe considerar, para el desarrollo pragmático de estos aprendientes, la pronunciación en situaciones formales, por ejemplo, cuando suprimen la última sílaba de *para*: *Necesito una permisito por favor pa' visitar a mi familia*. También hay que tomar en cuenta el tuteo o alternancia pronominal en un mismo enunciado: *Si tú quieres me da ese dos días pa' yo hacer ese trámite; Buenos día jefe ¿cómo estás?*

Otro problema es la oscuridad en el planteamiento de las justificaciones: *Necesito dos días para realizar una cosa; hacer una trámite; para arreglar mi cosita*, entre otros ejemplos similares. Lo más común tiene que ver con los trámites, que sin duda reflejan la experiencia en Chile de los haitianos. En ocasiones no hay claridad alguna con respecto a lo que se pide, de hecho, pareciera que lo requerido es trabajar, cuando en realidad lo que se necesita es justamente lo contrario (dos días libres): *Yo necesito de trabajar dos día*. El empleo de diminutivos, que no es común entre los chilenos en situaciones formales, como mecanismo léxico mitigador, es usual entre los haitianos, por lo tanto, debemos considerar este aspecto como otro componente a trabajar en ESL. También dentro del área léxica, los aprendientes utilizan ciertas fórmulas de cierre como *Salú* o *Gracias por su atención*, que son completamente anómalas en la actuación oral. Por otra parte, el uso del precursor *Mi jefe*, traducción del creole *mwen chéf*, tampoco tiene relación alguna con el comportamiento pragmático de los chilenos. Sin duda se trata de una fórmula de cortesía positiva en la sociedad haitiana que, sin embargo, va en dirección opuesta a la tendencia en Chile (Torrejón, 1986; Puga, 1997; Toledo 2014). Al respecto, Wannaruck (2008) observó la existencia de transferencia pragmática en elecciones y contenidos, cuando los hablantes estaban motivados por la conciencia de dirigirse a una persona de mayor estatus y de provenir ellos de una cultura más modesta (thai), lo que podría coincidir con el presente caso.

En cuanto al nivel básico, se aprecia que en el planteamiento de las justificaciones la mayoría de los informantes insiste en que es muy importante lo que tienen que hacer, y no atienden a mitigar el impacto de lo pedido o a restarle importancia (convencer de que lo que se pide es muy poco), que es la tendencia entre los chilenos, de acuerdo con el estudio de Toledo (2014).

La meta ilocutiva y el planteamiento general del acto de habla es mucho más claro en este nivel, lo que suele reforzarse con el empleo de más de una estrategia

en la petición. En el plano léxico aparecen algunas transferencias del francés como *macordal*, *acordame* > *accorder*: *Necesito que usted macordal do día en esa semana; ¿Puede usted acordarme dos día libre?* Y, por otro lado, persiste la utilización de fórmulas de cierre como *Gracias* o *Saludos*, que no son propias de la actuación oral.

En líneas generales, para la siguiente fase cabría esperar un desarrollo pragmático relacionado con estos puntos:

1. Claridad de la meta ilocutiva: para conseguir efectivamente lo que quieren los aprendientes y no ser mal interpretados.
2. Protección de la autoimagen: los aprendientes deben proteger mejor su imagen negativa propia, pues solo parecen preocuparse de la imagen de su interlocutor, empleando elementos afectivos como *mi jefe* o diminutivos, que no se usan en situaciones formales y de distancia social en Chile.
3. Claridad y adecuación de las justificaciones: los aprendientes deben reformular el planteamiento de sus justificaciones, haciéndolas más claras, aunque acotadas. Por otra parte, las justificaciones deben atender a propuestas culturalmente aceptables dentro de la comunidad meta.
4. Control pronominal: los aprendientes deben ejercer un mejor control del trato pronominal, utilizando solo el trato formal o la impersonalidad, pero no el tuteo, ni la alternancia (producto de la falta de control pragmalinguístico sobre los pronombres) en situaciones formales.
5. Adecuación de la pronunciación: los aprendientes deben trabajar su pronunciación para evitar que se entienda el empleo de algunas palabras como coloquialismos.
6. Adecuación de las fórmulas de cierre: los aprendientes deben eliminar aquellas fórmulas de las que hacen uso y que no corresponden al habla natural.

3. 3 Segunda fase de aplicación de los cuestionarios

Cinco meses después de haber cumplimentado los cuestionarios de adecuación e inadecuación y los juegos de rol oral y escrito, volvimos a las sedes en que se impartían clases a los inmigrantes haitianos. Nuestra sorpresa fue que encontramos solo a un aprendiente que había mantenido regularmente su asistencia a clases durante los siete meses que se prolongó el curso; el resto había abandonado las clases hace tiempo. Así las cosas, les pedimos a los instructores de los estudiantes que nos dijeran quiénes eran los que habían asistido a clases durante más tiempo, en los dos niveles que queríamos cubrir desde un principio. Descubrimos que la permanencia de los aprendientes de nivel inicial se extendía más que los de nivel básico. En promedio, los informantes que consideramos en esta etapa –a excepción del único que asistió siete meses- cumplieron cinco meses de instrucción en ELE, yendo dos horas todos los sábados o domingos.

Los gráficos 1, 2, 3 y 4, muestran la relación entre los juegos de rol orales (Gráficos 1 y 2) y los juegos de rol escritos (Gráficos 3 y 4) de las fases 1 y 2 de nuestra

investigación. Lo que graficamos se basa en el conteo del número de coincidencias que el desempeño en ELE tuvo en lo que respecta al creole como lengua materna de los informantes, al francés como segunda lengua de los mismos y al español como lengua materna de los hablantes chilenos, que nos sirvieron de grupo de control en este estudio, en cuyo caso podemos afirmar que hubo desarrollo pragmático en ESL. Las coincidencias entre lenguas se midieron con base en porcentajes, para cada uno de los recursos empleados en la petición, tal como en la fase 1, contemplando una diferencia menor de un 10% entre lenguas, para establecer una semejanza entre ellas.

En el nivel inicial, y en la competencia pragmática escrita durante esta segunda fase, disminuye levemente el acercamiento al español y aumentan, también de forma poco considerable, las coincidencias con la lengua materna de los haitianos. Lo más importante es el incremento de la transferencia desde el francés L2, que era importante para ambos grupos de nivel en la actuación oral durante la primera etapa de la investigación, pero no en la escrita. Podría pensarse en un sentimiento de mayor confianza en esta etapa, basado en el francés, que suele funcionar como lengua vehicular para los haitianos en Chile. Por último, podemos señalar que se observa un leve aumento de los aspectos comunes a todas las lenguas y una leve baja en los elementos idiosincrásicos (ver Gráfico 1).

Tanto en el nivel básico como en el inicial, se aprecia una leve disminución en relación a las semejanzas con la lengua objeto, pero a diferencia del nivel más bajo, se observa una importante disminución de coincidencias con el creole como lengua materna, en el grupo básico. Ante esto, cabe preguntarse si acaso la base principal de su competencia pragmática radica en el francés, pero el aumento de semejanzas observables con esta lengua, en relación con la fase 1, en realidad no es muy importante, por lo que cabe atribuir un desempeño más idiosincrásico en este grupo, que en efecto, es notoriamente más elevado en esta segunda fase, como puede apreciarse en el Gráfico 2. Resultados como este se observan también en el estudio de Toledo y Toledo (2014), en que en los niveles b1 – b2 el desarrollo pragmático tiende a hacerse más idiosincrásico, probablemente debido a que los aprendientes sienten más confianza para experimentar con nuevas formas (ver Gráfico 2). Por su parte, Kecskes y Papp (2000) también señalan haber encontrado evidencia de un estilo intercultural en usuarios más competentes de L2, con el empleo de formas distintas tanto a los estilos nativos como a los de la lengua meta.

En el microanálisis es posible observar que en el grupo inicial persisten los problemas de lambdacismo, el tuteo, la alternancia pronominal y el uso del precursor *mi jefe*. Se aprecia un avance, sin embargo, en algunos de los puntos que establecimos al final del apartado 3. 2: hay mayor claridad en la meta ilocutiva; mayor claridad y adecuación de las justificaciones y más adecuación de las fórmulas de cierre, y un leve avance en la protección de la autoimagen, pues ya no se usan diminutivos, y los enunciados son más asertivos en general.

En el grupo básico también persiste el empleo del precursor *mi jefe*, la elisión y no aspiración (como ocurre entre chilenos) de la *s*, el lambdacismo, la alternancia pronominal en un mismo enunciado y el énfasis en la importancia de lo que se va

a pedir: *hoy día yo quiero habla/ algo muy importante con usted*. Ahora bien, se aprecia una evolución hacia la lengua meta respecto a la claridad en la meta ilocutiva y la claridad y adecuación de la justificaciones. Los enunciados son más largos y se emplean más estrategias y variedad de modificadores, no obstante, este desarrollo, que es típico de un mejor nivel de lengua, no va ligado necesariamente a un mayor desarrollo estratégico, por lo que descartamos, en esta fase, una correlación positiva entre nivel de lengua y desempeño pragmático.

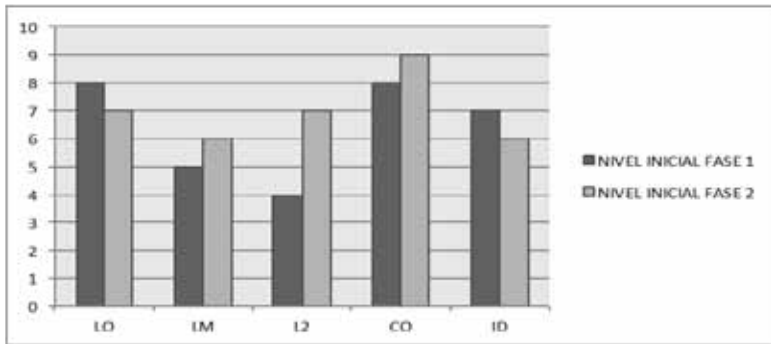


Gráfico 1: Coincidencias entre ELE y otras lenguas en competencia pragmática escrita

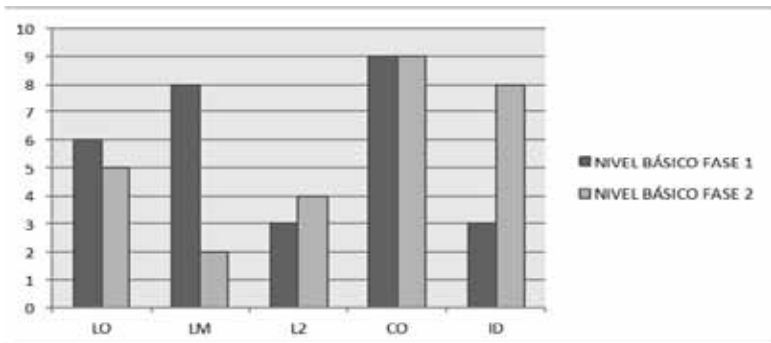


Gráfico 2: Coincidencias entre ELE y otras lenguas en competencia pragmática escrita

Los resultados de los cuestionarios escritos de la fase 2 son bastante desalentadores en cuanto al desarrollo pragmático de los aprendientes haitianos, sin embargo, el desempeño en los juegos de rol orales muestra, en el nivel inicial, un desarrollo considerable comparado con la primera etapa. Esto llama la atención, ya que la actuación pragmática no deja tiempo para la monitorización, y por ende, las coincidencias con la lengua objeto suelen ser más bajas. Por otra parte, el acercamiento a la lengua materna disminuye levemente, aumenta muy poco la proximidad con la

L2, así como con los aspectos comunes entre todas las lenguas, y la actuación se hace menos idiosincrásica. En otras palabras, se percibe un progreso considerable en el nivel inicial que, sin embargo, remite solo al ámbito oral. Ahora bien, considerando el mejor desempeño oral de estos aprendientes en FL2, e incluso en creole, estos resultados no parecen tan sorprendentes, de hecho, podríamos conjeturar un predominio oral, de tipo cultural, dentro de esta comunidad, lo cual podría ser un tema muy interesante para estudiar de forma más acabada.

En el nivel básico, en tanto, se mantiene la cercanía con el español, igual que en la fase 1. Si consideramos que en la primera etapa no había diferencia en lo que respecta a la cercanía con la lengua objeto, ni en el cuestionario escrito ni en el oral, se puede señalar que este grupo es el más estático de los dos que aquí hemos estudiado, aunque también era el menos estable en su asistencia a clases de ESL. En cuanto a la relación con el creole, se aprecia el mismo número de coincidencias que en la fase 1; sin embargo, el cambio más notorio radica en la proximidad hacia el francés como L2, que se transforma en la base de transferencia pragmática para los aprendientes de este nivel. Por último, en contraste con el grupo inicial, observamos aquí un aumento de los aspectos idiosincrásicos.

En el microanálisis del corpus oral del nivel inicial, constatamos una evolución bastante notable dentro del grupo, en el que solo un informante (de cuatro) presenta transferencias léxicas del francés: *congé* (sustantivo: día de permiso para ausentarse), *konge* en creole, y un planteamiento inadecuado de su justificación: *yo nesecito⁷ un conge para descansado porque yo cansa' o*, tomando en cuenta que la sociedad chilena no considera ni el cansancio ni el estrés como motivos para faltar al trabajo. Este mismo informante fue, sin embargo, quien elaboró el enunciado más largo, y por lo mismo, quien corrió más riesgos de 'equivocarse'. El resto del grupo presenta enunciados breves y acotados, que apuntan más al significado que a la forma y que muestran un progreso en todos los puntos del apartado 3.2, incluso en la pronunciación, que hasta aquí aparecía como el elemento más resistente al cambio entre los haitianos.

En el grupo de nivel básico persisten algunas fórmulas de cierre desusadas como *Gracias muchas* y deficiencias en la protección de la autoimagen: *Mi jefa, hoy día yo quiero hablar algo muy importante con usted. Puede me escuchar por favor?*

El progreso más notorio de este grupo radica en la variedad de recursos empleados y en una sintaxis más clara, elaborada y compleja. Esta claridad, no obstante, no va de la mano con un desarrollo macroestratégico en ELE.

Dentro de los recursos pragmáticos que los inmigrantes haitianos, de ambos niveles, deben desarrollar en ELE, el cuidado de la autoimagen es de especial importancia. En numerosas ocasiones se observa durante las peticiones, especialmente en la actuación oral, una tendencia a la sobrecortesía. Locher (2004) se refería a esta como una manifestación marcada negativamente, inapropiada e imprudente, sin embargo, nuestra opinión al respecto no es tan rotunda. En el caso de los haitianos, la sobrecortesía

⁷ El error ortográfico es del informante.

parece afectar más su imagen propia que a su interlocutor y, en aras de la inmersión social, el asiento de la imagen propia es de vital importancia. En el contexto chileno, es importante que estos aprendientes desarrollen nuevas habilidades pragmáticas que tiendan a mantener la distancia entre los interlocutores y a resguardar la imagen de cada uno.

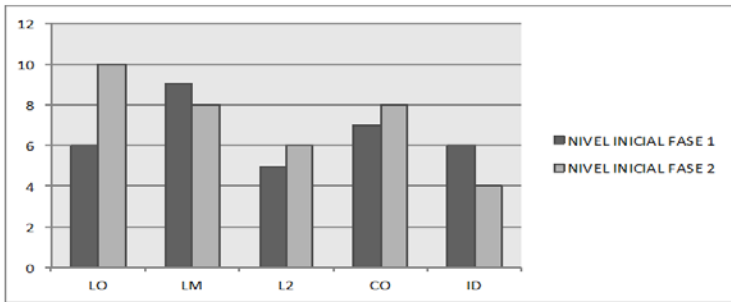


Gráfico 3: Coincidencias entre ELE y otras lenguas en competencia pragmática oral

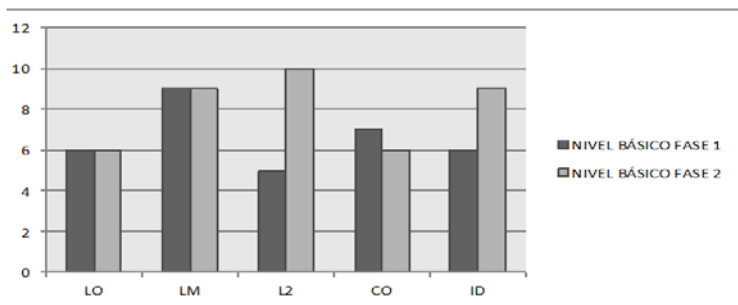


Gráfico 4: Coincidencias entre ELE y otras lenguas en competencia pragmática oral

3. 4 Desarrollo de la conciencia pragmática en ELE

En cuanto a la percepción sobre adecuación pragmática, la fase 1 muestra una leve ventaja del nivel básico por sobre el nivel inicial, la cual se refleja en las coincidencias que los aprendientes tuvieron con los chilenos que calificaron el mismo cuestionario, como forma de validar este instrumento. Al parecer, el progreso del grupo inicial tiene que ver con la comprensión de enunciados más largos, que a veces incluyen dos estrategias y dos o más modificadores externos. Estas coincidencias con el grupo de control aumentan en ambos niveles cuando los aprendientes juzgan las nociones de

inadecuación. En este ítem la diferencia que le da ventaja al nivel básico es de solo un punto respecto al grupo inicial.⁸

La fase 2 en tanto, exhibe un estancamiento del nivel inicial en lo que toca a la inadecuación, y una involución en el grupo básico. El nivel inicial mejora su percepción de adecuación y el básico mantiene el mismo número de coincidencias que en la primera etapa. De manera general, podemos señalar que las respuestas que ambos grupos de nivel juzgan como más adecuadas, y que coinciden con el grupo de control, tienen que ver con el empleo del precursor *Disculpe*, el uso de *Por favor*; como mitigador léxico de la petición, el trato formal con desconocidos, sin importar mucho las características del interlocutor, la utilización del condicional y, en general, la expresión de enunciados más extensos que incluyen precursores, una o dos estrategias como acto nuclear, justificadores y/ o promesas de reparo: (precursor), *¿Me prestas la moto pa' l fin de semana?* (duda preparatoria; acto nuclear) *Te la devuelvo intacta y con el estanque lleno* (promesa de reparo). Por lo que se refiere a la inadecuación, se percibe como poco cortés la expresión *rájate (préstame)*; el voseo chileno: *Oye ¿tenih, fuego?* el vocativo *Compadre* y el trato formal afectivo, que es común en Chile entre amigos: *Compadre ¿présteme su cuaderno pa' fotocopiarlo?* y el vocativo *hueón*, que en Chile solo es aceptable –y afectivo– entre amigos hombres: *Oye hueón ¿préstame la moto pa' l fin de semana?* El nivel básico suma a estos juicios el vocativo o precursor *Oye*, sin duda poco cortés también en Chile: *Oye, ¡córrete pa' l fondo!*

4. CONCLUSIONES

Tras comparar el comportamiento pragmático de los inmigrantes haitianos en ELE, la lengua materna de estos, su segunda lengua y el español como lengua nativa entre chilenos, elaboramos un marco de referencia que nos permitió entender hacia dónde debe apuntar la competencia pragmática de estos aprendientes, para la consecución de sus objetivos ilocutivos planteados en los actos de habla. Una gran contribución de la enseñanza de la pragmática en SL, es acercar más a los inmigrantes al comportamiento sociopragmático de la comunidad de acogida y, con ello, a la mejor comprensión de su idiosincrasia.

El análisis de la primera fase de cumplimentación de juegos de rol y cuestionarios de conciencia pragmática nos llevó a distinguir seis puntos en los que nuestros aprendientes podían conseguir un mayor desarrollo. Dentro de estos ítems, creemos que la protección de la autoimagen es el más importante para este grupo particular de aprendientes de ELE, pues el hecho de proteger su propia imagen contribuye a situar la identidad de estas personas en un marco de respeto, construido en el acto comunicativo con los interlocutores chilenos.

⁸ El punto hace referencia a la selección de cada informante, ya que cada uno evaluó como adecuada o inadecuada una alternativa determinada. A partir de esto se contabilizaron las selecciones como juicios de adecuación e inadecuación para cada situación planteada en el cuestionario.

Es muy importante notar que en ningún caso observamos en nuestro corpus algún intento de negociación. Si bien nuestro cuestionario plantea una petición de forma aislada y no supone interacción con un interlocutor que pudiera negar la petición, existen recursos como la minimización de lo pedido o las promesas de reparo, que son un primer intento de negociación. El empleo de estos recursos se observa entre chilenos en el estudio de Toledo y Toledo (2014), así como en otro trabajo de Toledo (2012) con angloparlantes de origen canadiense y estadounidense. Una comparación de dicho trabajo con la presente investigación, revela mucho más adquisición de elementos sociopragmáticos por parte de los angloparlantes en contexto de inmersión, que de los haitianos en igual contexto, lo cual puede indicar un preocupante aislamiento de estos últimos dentro de la sociedad de acogida. La verticalidad en el trato es asumida por los haitianos de forma muy distanciada, atribuyendo demasiado poder al oyente. Si bien entre los chilenos se estila mantener la distancia social y se tiende a la cortesía negativa (Torrejón, 1986; Puga, 1997 y Toledo y Toledo, 2014), esto no va en desmedro de la imagen propia, que debiéramos enseñarles a resguardar a nuestros aprendientes, lo que es de especial importancia cuando este grupo de inmigrantes tiende a ser discriminado, ya sea por su etnia o por provenir de un país muy pobre. Al respecto, sugerimos unidades didácticas centradas en la negociación y los juegos de rol, mediante los cuales los estudiantes puedan experimentar distintas formas de tratamiento, de acuerdo con distintas situaciones e interlocutores. También se sugiere enseñar recursos para la formalidad y distinguirlos de los elementos que son coloquiales. La idea es que, en situaciones formales, la distancia social implique un respeto hacia el interlocutor, pero también cierta imposición de respeto hacia el hablante, lo cual puede lograrse a partir del discurso de este mismo. Si esto conlleva algún cambio en la valoración de las distintas realidades sociales, debemos insistir en que no queremos que nuestros aprendientes reemplacen sus valoraciones culturales propias por otras nuevas, sino que asuman el rol de un hablante intercultural capaz de adecuarse a contextos diferentes.

El hecho de que nuestros estudiantes se manejen en ambientes socioculturales o socioeconómicamente populares, no debe restringir sus posibilidades idiomáticas a los registros coloquiales de estos sociolectos. Esto no implica juzgar tales sociolectos o ambientes como buenos o malos. Asumir una cara de nuestra identidad en una circunstancia no implica abandonar nuestras otras facetas, sino saber dejarlas al margen, con miras a lograr la adecuación que requiere una situación determinada; eso es la riqueza lingüística. No queremos que los aprendientes haitianos superen el lambdacismo, la supresión de algunas sílabas o de la *-s*, a lo que apuntamos es a que comprendan que en situaciones formales es mejor para la protección de su propia imagen y para la consecución de sus objetivos, la adecuación a la norma estándar, que por cierto, tampoco es el uso que prefiere el hablante chileno en situaciones informales. La tarea de los profesores o instructores de ELE/ ESL es brindarles a los aprendientes un abanico lo más amplio posible de recursos para que circulen por todos los niveles que deseen, de acuerdo con sus intereses, evitando que sigan limitados a la fuerza de las circunstancias en las que se encuentran, ya sea por falta de recursos o por ser víctimas de discriminación. El saber lingüístico y el saber hacer pragmático conforman

un espectro que hay que enseñar a manejar, si queremos efectivamente propiciar la inmersión sociocultural de los inmigrantes en nuestra comunidad de acogida.

REFERENCIAS

- BLUM-KULKA, S. 1982. Learning to Say What You Mean in a Second Language: A study of the speech act performance of Hebrew second language learners, *Applied Linguistics*, 3: 29 – 59.
- BLUM-KULKA, S., J. HOUSEY y G. KASPER 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood: Ablex.
- BLUM-KULKA, S. 1991. Interlanguage Pragmatics: The case of request, en R. PHILLIPSON, E., KELLERMAN, L. SELINKER, M. SHARWOOD SMITH and M. SWAIN (Eds.) *Foreign/ second language pedagogy research* (pp. 255 – 272) Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- BOU-FRANCH, P. 2012. Pragmatic Transfer. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley Online Library, [en línea]. Disponible en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0932/full>
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0932/full>
- BROWN, P. y S. LEVINSON 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- BRUNER, J. 1975. The ontogenesis of Speech Acts, *Journal of Child Language*, 2.1: 1 – 20.
- CHANG, YUH-F. 2009. How to say no: An analysis of cross – cultural difference and pragmatic transfer, *Language Science*, 31 (4): 477 – 493.
- CONSEJO DE EUROPA 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Strasbourg [en línea]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- COHEN, L., MANION, L. y K. MORRISON 2000. *Research Methods in Education*, London: Routledge/ Falmer.
- DORE, J. 1975. Holophrases, Speech Acts and Language Universals, *Journal at Child Language*, 2: 21 – 40.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, M. 2010. Cross-cultural and situational variation in requesting behaviour: Perceptions of social situations and strategic usage of request patterns, *Journal of Pragmatics*, 42: 2262 – 2281.
- EELEN, G. 2014. *A critique of Politeness Theories*. New York: Routledge.
- FAERCH, C. y G. KASPER 1984. Pragmatic knowledge: Rules and procedures, *Applied Linguistics*, 5 (3): 214 – 225.
- FERNÁNDEZ, D. 2014. *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Departamento de Comunicación digital del Instituto Cervantes. Disponible en: http://eldiae.es/wp-content/uploads/2015/06/espanol_lengua-viva_20151.pdf
- FRASER, B. 1978. Acquiring Social Competence in Second Language, *RELC Journal*, 9: 1 – 26.
- HALLIDAY, M. 1975. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London: Edgard Arnold.
- KASPER, G. y K. ROSE 2002. *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- KECSKES, I. y T. PAPP 2000. *Foreign language and mother tongue*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- KOIKE, D. 1989. Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage, *The Modern Language Journal*, 73 (3): 279 – 289.
- LEECH, G. 2007. Politeness: Is there an East – West divide? *Journal of Politeness Research*, 3 (2): 167 – 206.
- LOCHER, M. 2004. *Power and Politeness in Action Disagreements in Oral Communications*. Berlín: Mouton de Gruyter.

- LOCHER, M. Y R. J. WATTS 2005. Politeness theory and relational work, *Journal of Politeness Research* 1 (1): 9-34.
- MÁRQUEZ-REITER, R. Y M. E. PLACENCIA 2005. *Spanish Pragmatics*, Hampshire y New York: Palgrave Macmillan.
- MATSUMURA, S. 2007. Exploring the after effects of study abroad on L2 pragmatic development. *Intercultural Pragmatics*, 4: 167 – 92.
- PEARSON, L. 2006. Patterns of development in Spanish L2 Pragmatic Acquisition: An analysis of novice learners' production of directives, *The Modern Language Journal*, 9: 473 – 495.
- PUGA LARRAÍN, J. 1997. *La atenuación en el castellano de Chile: Un enfoque pragmalingüístico*, Valencia: Universitat de Valencia.
- RINTELL, E. 1981. Sociolinguistic Variation and Pragmatic Ability: A Look at Learners, *International Journal of the Sociology of Language* 27: 11 – 34.
- ROTHMAN, J. 2008. Pragmatic deficits with syntactic consequences?: L2 pronominal subjects and the syntax – pragmatics interface. *Journal of Pragmatics* 41 (5): 951 – 973.
- TOLEDO VEGA, G. 2012. *Adquisición pragmática en aprendientes de español como lengua extranjera*, Universidad de Valladolid: Valladolid. Inédita.
- TOLEDO VEGA, G. Y S. TOLEDO 2014. Estrategias de cortesía para la petición en hablantes nativos del español de Chile y en hablantes de español como lengua extranjera, *Onomázein* 29: 47-63.
- TORREJÓN, A. 1986. Acerca del voseo culto de Chile. *Revista Hispania*, 69: 677 – 683.
- WANNARUCK, A. 2008. Pragmatic Transfer in Thai EFL Refusals, *RELC Journal*, 39 (3): 318 – 337.

