

LA TRANSFERENCIA PRAGMÁTICA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS AFINES:
ANÁLISIS DE INTERACCIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL E ITALIANO

Pilar Robles Garrote

Sapienza Università di Roma y Universidad Antonio de Nebrija

pilar robles en uniroma1 it

Resumen

El presente artículo analiza un corpus de correos electrónicos de petición en español e italiano L1 y L2 y tiene por objetivo estudiar el uso de las estrategias de cortesía verbal y comprobar la presencia o ausencia de transferencia pragmática en la interacción escrita de aprendientes itálofonos de español L2. Los resultados indican que, si bien las muestras en L1 comparten ciertas características, en diferentes registros presentan discordancias en el uso de las estrategias de cortesía y confirman la presencia de transferencia pragmática en las muestras en L2 analizadas.

Palabras clave: Análisis del Discurso, cortesía verbal, interacción escrita, transferencia pragmática.

Abstract

Pragmatic transfer in written interaction by learners of related languages, Italian and Spanish. The study described in this paper analyses a corpus of request emails in Spanish and Italian L1

Pilar Robles Garrote. 2016.

La transferencia pragmática en el aprendizaje de lenguas afines: análisis de interacción escrita en español e italiano.

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 68, 322-349.

<http://www.ucm.es/info/circulo/no68/robles.pdf>

<http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC>

<http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.54533>

© 2016 Pilar Robles Garrote.

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)

Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>

and L2 and aims to study the use of verbal politeness strategies and verify the presence or absence of pragmatic transfer in written interaction by Italian learners of Spanish L2. The results indicate that while the samples in L1 share some characteristics, different registers contain discrepancies in the use of politeness strategies and confirm the presence of pragmatic transfer in the L2 samples analyzed.

Key words: Discourse Analysis, written interaction, pragmatic transfer, politeness, related languages.

Índice

Resumen 322

Abstract 322

Índice 323

1. Introducción 323

2. Consideraciones generales sobre la transferencia 324

3. La transferencia Pragmática 329

4. La percepción de distancia lingüística y las lenguas afines 333

5. Metodología 335

6. Resultados 336

7. Análisis de los resultados 343

8. Conclusiones 344

Bibliografía 345

1. Introducción

En los últimos tiempos muchos son los estudios empíricos que han constatado los beneficios aportados por la Pragmática Intercultural a la didáctica de las lenguas extranjeras, sin embargo, hasta hace poco, la investigación en esta área se ha centrado en los contrastes entre las reglas pragmáticas del inglés y las de un número reducido de

otras lenguas, como el japonés, chino, polaco hebreo, árabe, alemán o español (Díaz Pérez, 2001:38), dejando un vasto espacio por explorar en otras lenguas. A este respecto, el presente artículo trata de aportar nuevos datos empíricos en el campo de la sociopragmática a través del análisis de muestras de correos electrónicos en dos lenguas afines, español e italiano. En el estudio que se expone en la siguientes líneas se analiza el uso de algunas estrategias de cortesía verbal utilizadas por hablantes nativos de español y aprendientes italófonos en la interacción escrita, con el objetivo de comprobar la presencia o ausencia de transferencia pragmática en las producciones en L2 y determinar si existe relación entre este aspecto y el nivel de competencia lingüística del alumno.

2. Consideraciones generales sobre la transferencia

“El término ‘*transferencia*’ (Añadida cursiva) se utiliza generalmente para referirse a las influencias sistemáticas de los conocimientos existentes sobre la adquisición de nuevos conocimientos” (Cita original “The term ‘transfer’ is generally used to refer to the systematic influences of existing knowledge on the acquisition of new knowledge”, Žegarac y Pennington, 2000:166). Aplicando el concepto de transferencia concretamente al aprendizaje de las lenguas encontramos definiciones más detalladas, como la del Centro Virtual Cervantes (1997-2015: s.n.), que en su *Diccionario de términos clave de ELE* se refiere a la transferencia como

el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1) y manifiesta que en el aprendizaje de una LE el individuo evoca sus conocimientos previos para facilitar la tarea de adquisición de la lengua (Instituto Cervantes, 1997-2015: s.n.).

Es un fenómeno que en muchas ocasiones tiene carácter bidireccional, es decir, “no solo se manifiesta la presencia de la L1 en la L2, sino también de la L2 en la L1, aunque menos frecuentemente y en función del grado de dominio de la L2” (Galindo, 2005b:142).

Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE (Instituto Cervantes, 1997-2015:s.n.).

El *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas* (MAREP; Este proyecto es más conocido por su acrónimo en francés CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*), pues su difusión inicial estuvo dirigida en su mayoría a investigadores, formadores de profesores y maestros francófonos; Candelier et al., 2013:3), por su parte, hace referencia explícita al concepto de transferencia de una lengua a otra, entendiendo ésta como “toda operación que consiste en sacar provecho de toda actividad (reflexiva o comunicativa) concerniente a una lengua / una cultura, a saber, saber hacer o saber ser, de la que uno dispone aplicándola a otra lengua o cultura” (Candelier *et al.*, 2008:111). Se trata de un proceso en el que se producen interconexiones entre los conocimientos adquiridos de las lenguas en sí mismas que resultan útiles en la adquisición de otras nuevas:

Cada lengua puede enseñarnos mucho sobre otras lenguas, porque las lenguas aprovechan los mismos mecanismos, si bien de maneras diferentes. Idealmente las comparaciones deberían ayudarnos a establecer una red de analogías y de mecanismos aun entre ámbitos aparentemente muy diferentes entre sí. (Matte Bon, 2005:21).

Como vemos, estas definiciones se refieren a los beneficios del aprendizaje de las lenguas a través de los conocimientos previos, ya sea de la propia L1 o de otras LE de las que se tiene conocimiento. Sin embargo, el término *transferencia* ha dado lugar a algunas controversias surgidas por el uso del mismo para referirse a las acepciones más negativas que éste alberga. (Dado que un estudio pormenorizado de estas controversias supera los límites de este artículo, se expone tan solo una somera introducción conceptual a fin de orientar el sentido que el término adquiere en este

trabajo.) Actualmente se habla de *transferencia positiva*, cuando lo que el aprendiente transfiere de su L1, o de cualquier otra lengua, a la LE es igual o, al menos, suficientemente parecido en ambas lenguas y el resultado del proceso de transferencia es exitoso, y de *transferencia negativa* o *interferencia*, si lo que el aprendiente transfiere a la LE no coincide y ocasiona un error (Instituto Cervantes, 1997-2015:s.n.).

El estudio de la transferencia frecuentemente se ha llevado a cabo partiendo del Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores, olvidando en muchos casos la transferencia positiva; no obstante, ésta puede resultar de gran utilidad tanto en la adquisición como en la enseñanza de L2, ya que “no solamente proporciona información sobre el grado de conocimiento de la lengua sino que también es una estrategia comunicativa a disposición del estudiante que nos proporciona información sobre los recursos disponibles en la comunicación” (Jessner, 1999:151).

Tras la conceptualización, a grandes rasgos, del término *transferencia* en el aprendizaje de lenguas, no podemos obviar la *Hipótesis de interdependencia lingüística* formulada por Cummins (1983, 1991), que postula que existe una competencia cognitiva/académica subyacente común a todas las lenguas que hace posible la transferencia de la competencia cognitiva/académica o la relacionada con la alfabetización de una lengua a otra. El autor señala que en el caso de las lenguas de origen similar la transferencia estará compuesta, tanto de elementos lingüísticos como de elementos conceptuales y en el caso de las lenguas más distantes, la transferencia será de elementos cognitivos y conceptuales.

A modo de ilustración, consideremos el concepto científico de la fotosíntesis. En lenguas tales como el castellano, el francés y el inglés, el término deriva de raíces griegas y el estudiante que conoce esta palabra en la lengua Lx y comprende el concepto será capaz de transferir tanto elementos lingüísticos como conceptuales de dicha lengua Lx a la lengua Ly. Por el contrario, en una situación de lenguas muy distintas, sólo se transferirán los elementos conceptuales (Cummins, 2005:115).

Estudios como los de Cummins (1983, 1991, 2005, 2012), Swain *et al.* (1991), Cook (1992), Cenoz (1992, 1999, 2001), Lasagabaster (1998), Gibson, Hufeison y Libben

(2001), De Angelis y Selinker (2001), Sagasta (2000, 2003), De Angelis (2005) o Leung (2005), entre otros, han puesto en evidencia el papel que juega la transferencia en el aprendizaje de las segundas y terceras lenguas en diferentes contextos, pero todavía quedan incógnitas por resolver con respecto a las variables que inciden en la misma.

En cualquier caso, no hay duda de que, partiendo de la enseñanza proactiva a la transferencia entre las lenguas, la hipótesis de la interdependencia supone una herramienta muy eficaz en la planificación educativa de las lenguas. En palabras de Cummins,

La hipótesis de la interdependencia implica que deberíamos enseñar activamente para que se produjera transferencia entre las lenguas en los programas bilingües/trilingües. Esto también incluye a los programas de segunda lengua en general y a la enseñanza de la(s) lengua(s) de la escuela a los alumnos inmigrantes (Cummins, 2005:126).

Del mismo modo, el MAREP (Candelier *et al.*, 2008:100-101) destaca la potencialidad de “saber utilizar aquello que se sabe en una lengua para comprender otra lengua o producir otra lengua” y dedica toda una sección a las implicaciones didácticas de la transferencia como recurso de aprendizaje en los enfoques plurilingües, como muestra el cuadro 1.

Cuadro 1: Descriptores sobre la transferencia en el MAREP (2008)

<p>SECCIÓN V: <i>Saber utilizar aquello que se sabe en una lengua para comprender otra lengua o producir en otra lengua</i></p>
<p><i>S-5. Saber utilizar los conocimientos y competencias de los que se dispone en una lengua para actividades de comprensión / de producción en una lengua</i></p> <p><i>S-5.1. Saber construir un conjunto de hipótesis / una “gramática de hipótesis” que se centre en las correspondencias o no correspondencias entre lenguas.</i></p> <p><i>S-5.2. Saber identificar “bases de transferencia” <elemento de una lengua que permite una transferencia de conocimientos [inter-lenguas] hacia el interior de una lengua [intra-lengua]></i></p> <p><i>S-5.2.1. Saber comparar las bases de transferencia de la lengua meta con las de las lenguas mentalmente “activadas” ante una tarea.</i></p> <p><i>S-5.3. Saber efectuar transferencias inter-lenguas (transferencias de identificación <aquellas que establecen una relación entre un elemento identificado de la lengua familiar y un elemento</i></p>

por identificar de la lengua no familiar> / transferencia de producción <actividad de producción lingüística en lengua no familiar>) de una lengua conocida a una lengua no familiar.

S-5.3.1. Saber efectuar transferencias de forma [activar la transferencia] según las características / regularidades e irregularidades interfonológicas e intergrafémicas.

S-5.3.2. Saber efectuar “transferencias de contenido (semántico)” <saber reconocer los núcleos de significados en el interior de las correspondencias de significados>

S-5.3.3. Saber establecer regularidades gramaticales en lengua no similar sobre la base de regularidades gramaticales en lengua familiar / saber efectuar transferencias gramaticales (transferencias funcionales)

S-5.3.4. Saber efectuar “transferencias pragmáticas” <saber establecer una relación entre las convenciones comunicativas de la propia lengua y las de la otra>

S-5.4. Saber efectuar transferencias intra-lengua preparando /prolongando las transferencias inter-lengua.

S-5.5. Saber controlar las transferencias efectuadas.

S-5-6. Saber identificar las propias estrategias de lectura en la primera lengua (L1) y aplicarlas a la L2

Por otra parte, Cummins (2005:116) especifica las tipologías de elementos transferidos y señala que, dependiendo de la situación sociolingüística, se pueden producir cinco tipos diferentes de transferencia:

- 1) *Transferencia de elementos conceptuales* (por ejemplo, la comprensión del concepto de *fotosíntesis*).
- 2) *Transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas* (por ejemplo, estrategias de visualización, utilización de gráficos, reglas nemotécnicas, estrategias de aprendizaje de vocabulario, etc.).
- 3) *Transferencia de aspectos pragmáticos de la lengua* (deseo de arriesgarse a la hora de comunicarse en la L2, habilidad para utilizar elementos paralingüísticos como los gestos para facilitar la comunicación, etc.).
- 4) *Transferencia de elementos lingüísticos específicos* (conocimiento del significado de *foto* en la palabra *fotosíntesis*).
- 5) *Transferencia de la conciencia fonológica*, es (conocimiento de que las palabras están compuestas por diferentes sonidos).

En este artículo nos centramos en el tercer tipo de transferencia, a la que también hace referencia directa el MAREP entre sus descriptores (punto S-5.3.4 del cuadro 1), el de los aspectos pragmáticos de la lengua, concretamente en los referidos a la cortesía verbal, como veremos más adelante.

3. La transferencia Pragmática

Los resultados del estudio interlingüístico de Blum-Kulka, House y Kasper (1989) demuestran la transferibilidad, tanto positiva como negativa, de la competencia pragmática de la L1 a la L2. Veamos un ejemplo del citado trabajo:

Los estudiantes de lenguas, al igual que los hablantes nativos, hacen uso de una amplia variedad de estrategias. Por ejemplo, el repertorio de estrategias de la pragmática del interlenguaje para peticiones de apuntes de estudiantes de hebreo incluye tanto formas de hebreo equivalentes a “*Could you lend me...*” (¿Podrías prestarme...?) como “*Would it possible to have X?*” (¿Sería posible tener X?) En otras situaciones se utilizan estrategias directas. Este resultado sugiere que la competencia pragmática adquirida en la primera lengua es, como mínimo, transferible a la segunda lengua (Blum-Kulka, 1996:169).

Frecuentemente la transferencia pragmática se convierte en interferencia negativa, originando casos de choque cultural que pueden provocar que un acto de habla tan inocente como el elogio, por ejemplo, pueda ser motivo de descontento en muchos países árabes, pues en estos se considera que puede traer mala suerte (Galindo, 2005a:294).

Los errores pragmáticos son potencialmente más graves que los errores sintácticos o de pronunciación, ya que suponen violaciones de las normas conversacionales de la lengua meta (Jessner, 1999:150), pues éstas “varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos, sobre todo, cuando las normas de cortesía se interpretan literalmente” (Consejo de Europa, 2002:116).

Errores de tipo pragmalingüístico pueden perjudicar seriamente el contacto social entre emisor y receptor. Así, por ejemplo, el empleo incorrecto del subjuntivo por un hablante

no nativo del español no influye negativamente en la relación interaccional con el interlocutor; faltar a las normas de cortesía verbal, en cambio, encierra una amenaza potencial de esa relación (Haverkate, 1996:45).

Así pues, corregir las interferencias pragmáticas conflictivas resulta tan importante como evitar los errores gramaticales, ya que en el aprendizaje de L2 es necesario ir más allá del conocimiento lingüístico meramente gramatical y alcanzar una competencia pragmática que permita a los aprendientes utilizar la lengua de modo satisfactorio (Galindo, 2005a:293).

En la misma línea, Escandell (1996:108) asevera que, mientras que los errores fónicos, léxicos o gramaticales pueden ser corregidos por el interlocutor con relativa facilidad (de modo que sólo afectan a la comunicación en un porcentaje muy reducido de casos), los efectos que producen los errores pragmáticos en la mayoría de las ocasiones no son fácilmente reparables, pues no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad, etc.

Veamos un ejemplo aportado por Blum-Kulka (1996:172) de un caso de intercambio de notas entre una profesora ayudante no nativa de la Universidad de Tel-Aviv en Israel y un técnico israelí:

El técnico solía preparar copias de cintas para la profesora, pero una vez la profesora no encontró al técnico y le dejó una nota. El técnico le devolvió la copia de la cinta con otra nota: - *Profesora ayudante no nativa: Si no es demasiado difícil, ¿crees que podrías hacerme copia de esta cinta?* - *Técnico nativo israelí: ¿Me he negado alguna vez a hacerte las copias?*

La autora explica que todas las culturas tienen sus normas sobre lo que es percibido como “cortés”, “descortés” o “demasiado cortés”; si la expresión parece “demasiado cortés” –según las normas de una cultura determinada– surge la sospecha de que el hablante utiliza la cortesía deliberadamente para decir más de lo que realmente dice. Esta es la sospecha del técnico israelí, quien atribuye a la profesora una intención (falta de confianza) que ella nunca pretendió comunicar; ella, desde su punto de vista,

solamente trataba de ser simpática y educada, pero el técnico no pensó lo mismo y probablemente protestó porque pensó que no había razones para que ella escribiera “*si no es demasiado difícil*” y que esta expresión implicaba un significado no literal, ya que se trataba de algo que hacía habitualmente (Blum-Kulka, 1996:173).

Pinto (2010) nos muestra otro ejemplo sobre las diferencias culturales de estilo en la cortesía del español peninsular y la percepción de éstas en las culturas anglófonas:

A la hora de pedir algo de beber en un bar, la frase ‘*Ponme un café, anda*’ no se traduciría como *Give me a coffee*, sino *Can I have a coffee please?* O algo similar. [...] En casos extremos en que el efecto descortés es totalmente inesperado, puede incluso resultar gracioso. [...] Concretamente, las peticiones directas emitidas en un bar o en un café pueden causar en el público anglófono la impresión de que los españoles piden copas al estilo de John Wayne. (Pinto, 2010:326).

Escandell (1995:46) señala que en el caso japonés la relación profesor/alumno, que es inherentemente asimétrica, constituye un tipo de marco social en el que resulta más cortés mostrar deferencia que evitar la imposición y nos aporta otro ejemplo de transferencia pragmática negativa en una anécdota de su propia experiencia personal:

Una alumna japonesa me escribió no hace mucho una carta absolutamente cortés y reverenciosa; sólo había una frase, la última, que no encajaba con el tono general: *Ayúdeme cuando se lo pida*. La verdad es que sólo logré salir de mi perplejidad cuando, algunas semanas después, leí el párrafo de Matsumoto (1988) que reproduzco a continuación: “... al indicar que necesitan ser ayudados por el destinatario, se humillan y se colocan en una posición más baja. Esto es típico del comportamiento deferencial. El acto de habla en cuestión es, sin embargo, una petición directa y, por tanto, una imposición... Pero es que es un honor que a uno le pidan que se ocupe de otro, en el sentido de que indica que es uno el que tiene una posición superior en la sociedad. (Matsumoto 1988, pág.104)” (Añadidas comillas; Escandell 1995:46).

Según la autora (1996), paradójicamente, los problemas de comunicación intercultural que pueden generar las interferencias pragmáticas se agravan, en los niveles más avanzados.

Se ha demostrado que el mayor dominio de la gramática permite a los alumnos más posibilidades de expresión, de modo que son más proclives a intentar reproducir las estrategias de interacción que utilizarían en su lengua. Y, a la vez, cuanto mejor es el dominio de la gramática que presenta el aprendiz, más posibilidades hay de que su interlocutor malinterprete cualquier comportamiento que se aparte de lo esperado, y lo atribuya a la existencia de sentimientos negativos. (Escandell, 1996:108).

Sin embargo, los problemas de comunicación intercultural no siempre afectan solamente a los no nativos, pues las lenguas tienen matices culturales que difieren en diferentes países que comparten idioma, pero no costumbres, lo que puede crear distorsiones comunicativas también entre nativos de diferentes culturas, aunque sean hablantes de la misma lengua. Por ello, cuando el espacio geográfico de una lengua es muy amplio, resulta necesario hablar de variantes lingüísticas.

A modo de ejemplo, en un reciente estudio longitudinal Toledo Vega (2012), coincidiendo con otros autores que anteriormente analizaron la variante de español chileno, se pone de manifiesto que los hablantes chilenos, al igual que los estadounidenses y canadienses, tienen una mayor predisposición a la cortesía negativa, en contraposición con los hablantes de otras variantes del español, que tienden a utilizar más estrategias de cortesía positiva. Este mismo estudio también analiza la adquisición pragmática de alumnos de varios niveles y detecta transferencia pragmática en los niveles bajos, pero el aumento de nivel no representa una mejor actuación pragmática en lo que se refiere a la directividad de los enunciados de petición. La autora explica el resultado afirmando que “por lo visto, nuevamente, la confianza de los aprendientes les permite tantear más entre la gama de recursos existentes y, a causa de eso, se alejan del comportamiento meta” (Toledo Vega, 2012:487)

En contraposición a los resultados de Toledo Vega (2012) y a la afirmación de Escandell (1996:108) de que en los niveles altos de L2 la transferencia de la L1 aumenta, los datos empíricos de otro reciente estudio con estudiantes chinos de inglés de diferentes niveles (Bu, 2012) muestran que la transferencia pragmática de la L1 disminuye con el aumento del dominio de L2. Posiblemente esta diferencia se deba a la gran distancia entre estas dos lenguas.

4. La percepción de distancia lingüística y las lenguas afines

Según la definición aportada por el *Centro Virtual Cervantes*, el término distancia lingüística se refiere a la diferencia tipológica entre dos o más lenguas, es decir, al grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, etc. que se da entre ellas. En la enseñanza de lenguas, la distancia lingüística alude a la que existe entre la lengua primera del alumno y la lengua meta (Instituto Cervantes, 1997-2015:s.n).

La percepción de distancia, es decir, la hipótesis que formula el hablante sobre la proximidad tipológica entre el código lingüístico de su lengua materna y el de la lengua meta, es otro factor a tener en cuenta en el aprendizaje de una L2, pues puede incidir en la transferencia lingüística, especialmente cuando la distancia es corta y se interpreta como tal (Calvi, 1995, 2004). Así, el enfoque contrastivo “resulta especialmente aconsejable cuando la distancia entre la L1 y la L2 es poca y es percibida como tal” (Calvi, 2004, p.16), como es el caso del español y el italiano, dos lenguas cuya semejanza resulta engañosa y a menudo dificulta la identificación de las diferencias entre ambas. Por ejemplo, un aspecto que puede provocar confusiones de carácter pragmático por la corta distancia entre estas dos lenguas es la diferencia en el grado de formalidad que existe en una u otra cultura en determinados ámbitos, que incidirá en las fórmulas de tratamiento entre los interlocutores e incluso en la selección léxica de los diferentes recursos del discurso (Robles Garrote, 2013: 124). Por ende, además de resaltar los contrastes con la L1 durante las actividades de aprendizaje, es importante también insistir en las analogías, de manera que el alumno vaya formándose un bagaje de hábitos y conocimientos que le permitan consolidar la autoestima y una transferencia positiva en la adquisición de la L2 (Lenarduzzi, 1999:255).

Las divergencias a nivel discursivo y pragmático entre las dos lenguas a menudo no se localizan en las estructuras, sino en la frecuencia de uso de las mismas, lo que frecuentemente favorece la transferencia, tanto positiva como negativa (Calvi, 2004:4).

Entre las diferentes áreas lingüísticas, la que se refiere al discurso es, sin duda, la más delicada desde el punto de vista del análisis contrastivo, dada la compleja interacción de factores estructurales y pragmáticos. [...] Como siempre, las coincidencias no son totales: las reglas de la cortesía, por ejemplo, coinciden parcialmente en las dos comunidades, como se advierte en el uso de las formas alocutivas. Lo mismo vale para la adopción de

determinados estilos o registros, el uso de las fórmulas retóricas en la comunicación escrita y los diversos fenómenos paralingüísticos (tono de la voz, expresiones, gestos, etc.): en cualquier caso, la percepción de poca distancia favorece la transferencia positiva pero también las interferencias, a menudo difíciles de identificar debido a la falta de conciencia de estos fenómenos por parte de los hablantes (Cita original: Tra le varie aree linguistiche, quella relativa al discorso è certamente la più delicata dal punto di vista dell'analisi contrastiva, data la complessa interazione di fattori strutturali e pragmatici. [...] Come sempre, le coincidenze non sono totali: le norme di cortesia, ad esempio, combaciano solo in parte nelle due comunità, come si rileva nel uso delle forme allocutive. Lo stesso discorso vale per l'adozione di particolari stili o registri, per l'uso di formule retoriche nella comunicazione scritta e per i vari fenomeni paralinguistici (tono della voca, espressioni, gesti, ecc.): in ogni caso, la percezione di poca distanza favorisce il trasferimento positivo ma anche le interferenze, spesso difficili da identificare data la scarsa consapevolezza dei parlanti riguardo a questi fenomeni; Calvi, 1995:74).

Efectivamente, el parentesco lingüístico de estas dos lenguas afines permite prever que el amplio material lingüístico compartido entre ambas lenguas originará una mayor cantidad de transferencia positiva y a una menor incidencia de interferencia que afecte gravemente la comprensión; por esta razón los alumnos se acercan al español convencidos de que su estudio le requerirá un esfuerzo menor. (Ainciburu, 2008:52).

Seguramente esto es cierto, dado que sería más complicado estudiar una lengua aglutinante o incluso de una familia diferente, como el inglés o el alemán, donde no hay una intercomprensión natural; pero esta cercanía se convierte en un problema, y genera errores e incomprensión, cuando el alumno pierde el límite o la conciencia de distancia entre las dos lenguas. (Ainciburu, 2008:52)

De este modo, la percepción de poca distancia favorece la transferencia positiva pero también las interferencias, a menudo difíciles de identificar debido a coincidencia parcial de algunos aspectos en las dos comunidades o la falta de conciencia de estos fenómenos por parte de los hablantes; las reglas de la cortesia, por ejemplo, coinciden parcialmente en las dos comunidades, como se advierte en el uso de las formas alocutivas, la adopción de determinados estilos o registros, el uso de las fórmulas retóricas en la comunicación escrita y los diversos fenómenos paralingüísticos (Calvi,

1995:74). En efecto, dada la proximidad entre las lenguas afines, la tarea de individualización de las divergencias entre ambas lenguas no resulta fácil para los estudiantes. Esto ocurre frecuentemente en el uso de algunas estrategias de carácter pragmático, como las de cortesía verbal, cuyas características resultan difíciles de detectar sin un análisis de cotejo en diferentes lenguas. En este tipo de estrategias la percepción de mayor o menor distancia lingüística puede inducir a conclusiones desacertadas y dar lugar a malinterpretaciones, pues la selección de las diferentes estrategias atiende a rasgos pragmáticos fuertemente ligados al contexto sociocultural (Robles Garrote, 2014a).

5. Metodología

El objetivo del presente estudio es observar si se produce transferencia pragmática de la L1 en el uso de las estrategias de cortesía verbal en español L2 en muestras de producción escrita de aprendientes itálofonos. La investigación toma como base los resultados obtenidos en un estudio previo en el que se analizó un corpus de 60 producciones escritas en español L1 y L2 e italiano (20 en español L1, 20 en italiano L1 y 20 en español L2) a partir de dos correos electrónicos de petición del ámbito académico con interlocutores de diferente grado de poder social (un estudiante escribe un correo a un compañero de clase y otro a un profesor). En el estudio participaron 20 estudiantes universitarios de entre 20 y 30 años: 10 españoles y 10 italianos que estudiaban español como lengua extranjera (cinco de nivel intermedio, B1-B2, y cinco de nivel superior, C1-C2, según el MCER, acrónimo de Marco Europeo Común de Referencias para las lenguas (Consejo de Europa, 2002).

Se analizó el uso de las estrategias pragmáticas con respecto a la cortesía verbal, valorizante o mitigadora, según una adaptación a la interacción escrita de la clasificación utilizada en el modelo de Brown y Levinson (1989). El modelo original de Brown y Levinson distingue entre cortesía positiva y negativa, sin embargo, dada la ambigüedad de los adjetivos positivo y negativo, algunos autores proponen otras denominaciones más apropiadas, como la terminología cortesía valorizante (relacionada con la intensificación) y cortesía mitigadora (relacionada con la atenuación), propuesta

por Carrasco Santana (1999:22), que adoptamos en el presente análisis. El esquema de análisis de estrategias de cortesía verbal utilizado en este estudio se puede encontrar en Robles Garrote (2014a:124-125). Para el análisis de las estrategias de petición, se utilizó una adaptación de la taxonomía de Blum-Kulka, House y Kasper (1989). (Estos parámetros se analizaron atendiendo a dos variables independientes: la diferente relación jerárquica entre interlocutores (simétrica, alumno-alumno; asimétrica, alumno-profesor) y el nivel de competencia lingüística en español L2 (B1-B2 y C1-C2). Tras observar las estrategias de petición en las muestras analizadas, se realizó un recuento de frecuencia de las estrategias de cortesía valorizante y mitigadora encontradas en los escritos en L2 y se compararon con los resultados en L1 en español e italiano.

6. Resultados

Puesto que el objetivo de este artículo es presentar las observaciones del análisis que atañen a la transferencia en muestras de interacción escrita por correo electrónico en L2, se hace una somera referencia a los hallazgos encontrados en L1; para más información sobre los resultados de las estrategias pragmáticas en L1 véase Robles Garrote (2014b). Así, en la Figura 1 describimos muy brevemente las principales características pragmáticas encontradas en las muestras en español e italiano L1 en los dos tipos de muestras (correos electrónicos a un profesor y a un compañero de clase).

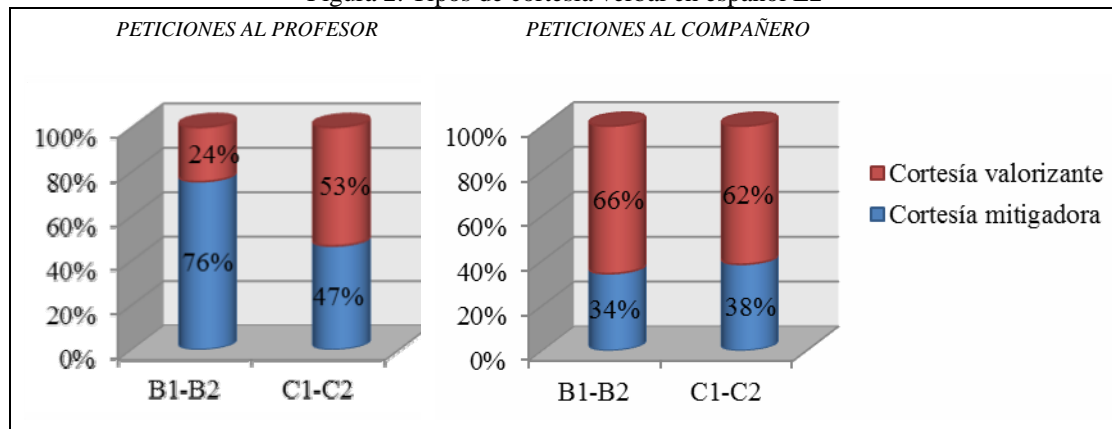
Figura 1: Características de correos en L1

<i>Correo a un profesor</i>		<i>Correo a un compañero de clase</i>	
@ españoles	@ italianos	@ españoles	@ italianos
Similar uso de estrategias de cortesía valorizante (49%) y mitigadora (51%)	Predominio de estrategias mitigadoras (83%) frente a un uso muy reducido de cortesía valorizante (17%)	Predominio de estrategias valorizantes (65%), menor uso de cortesía mitigadora (35%)	Predominio de estrategias valorizantes (61 %), menor uso de cortesía mitigadora (39%)
Predominio de peticiones directas mediante fórmulas estandarizadas del registro formal	Peticiones directas e indirectas mediante fórmulas estandarizadas del registro formal	Predominio de peticiones indirectas	Uso de peticiones directas e indirectas

En la Figura 1 se observa una notable disparidad en el tipo de estrategias pragmáticas utilizadas por los informantes nativos atendiendo al grado de distancia social con el interlocutor y, en consecuencia, al registro. Llama la atención que en la relación entre compañeros de clase tanto españoles como italianos utilizan en sus escritos un mayor número de estrategias de cortesía valorizante sin variaciones significativas en la frecuencia de uso en ambos grupos lingüísticos (65% españoles, 61% italianos). En los correos electrónicos de relación jerárquica asimétrica, en cambio, se aprecia en ambos grupos un aumento de las estrategias mitigadoras en detrimento del uso de estrategias valorizantes. Sin embargo, en este tipo de interacción de registro formal, se aprecia una diferencia significativa en la frecuencia de uso de las estrategias de cortesía mitigadora, muy superior en las muestras de los informantes itálofonos (83% italianos, 51% españoles).

En lo que se refiere a la relación entre la transferencia y el nivel de competencia lingüística de los informantes, tras comparar los resultados en L1 y L2, observamos que, mientras que en las peticiones hacia un interlocutor de jerarquía asimétrica (correo al profesor) se detecta transferencia de la L1 solo en los niveles más bajos, en las peticiones de jerarquía simétrica (correo al compañero de clase) también se encuentra en los niveles más altos.

Figura 2: Tipos de cortesía verbal en español L2



Como vemos en la Figura 2, en las muestras del nivel C1-C2 de las peticiones al profesor se mantiene un porcentaje análogo de estrategias de cortesía valorizante y mitigadora (53% valorizante, 47% mitigadora), al igual que los hablantes nativos (49%

valorizante, 51% mitigadora). Las muestras del nivel B1-B2, en cambio, parece que se acercan más a las características de estilo de las muestras en italiano L1 (83% mitigadora, 17% valorizante), puesto que muestran un claro predominio de las estrategias de cortesía mitigadora (24% valorizante, 76% mitigadora).

En las peticiones al compañero de clase, en cambio, predominan las estrategias de cortesía valorizantes (66% en B1-B2 y 62% en C1-C2) y no se aprecian grandes variaciones entre las muestras de los dos niveles de competencia lingüística y tampoco diferencias de uso con respecto a las muestras de los hablantes nativos (65%) o sus propias producciones en L1 (61%), puesto que los porcentajes en ambas lenguas eran muy similares.

Los resultados parecen indicar que en las muestras analizadas se presenta un menor índice de transferencia pragmática de la L1 en los niveles más altos de competencia lingüística.

A continuación se presenta un ejemplo de transferencia pragmática en el correo electrónico de jerarquía asimétrica en L2 de un estudiante de español itálofono de nivel intermedio a un profesor. Los ejemplos presentados pertenecen al corpus original y, por lo tanto se mantienen los errores gramaticales originales, cuyo análisis no es relevante en este estudio. Con el fin de preservar la identidad del autor del correo electrónico, se ha asignado un nombre al azar para el remitente. Tanto en su producción en L1 como en L2 se aprecia un similar uso de las estrategias de cortesía y, en consecuencia, el correo electrónico en español L2 resulta una reproducción casi exacta de su producción en lengua nativa, que refleja el predominio de la cortesía mitigadora, característica del registro formal italiano.

Egr. Prof. D'Alessio, (1)
a causa di motivi tecnici, (2) non dipendenti
direttamente dalla mia volontà, mi rendo
conto di non riuscire a consegnare la tesi
entro la data stabilita. Le chiederai (3)
pertanto, di voler gentilmente (3) posticipare
la suddetta data di almeno una settimana, in
maniera che io possa terminare
correttamente il lavoro.
RingraziandoLa anticipatamente (4) per la
disponibilità Le invio cordiali saluti (1)
Paolo Rossi

Estimado Profesor González: (1)
debido a impedimentos técnicos, (2) no
directamente dependientes de mi voluntad,
no podré entregar mi tesina de licenciatura
dentro de la fecha establecida. Por lo tanto,
le pediría (3) una aplazamiento de la fecha
antedicha al menos de una semana, de
manera que puedo acabar mi trabajo.
Agradezco de antemano (4) su atención y
aprovecho la ocasión para saludarle muy
atentamente. (1)
Paolo Rossi

Las estrategias de cortesía verbal utilizadas en los correos electrónicos en L1 y L2, señaladas en diferente color para distinguir el tipo de cortesía (cortesía valorizante: azul / cortesía mitigadora: verde), son las siguientes:

- (1) Saludo deferente
- (2) Dar razones/ problema ajeno a la voluntad del emisor
- (3) Minimizar la imposición
- (4) Dar las gracias

Cotejando el texto de ambos correos electrónicos se observa que la única estrategia de cortesía valorizante en las dos lenguas es 'dar razones' y las características estructurales de la misma se trasladan de la L1 a la L2 con total naturalidad enunciativa. En este caso para mantener la imagen positiva del emisor, se trata de justificar la petición exponiendo un problema técnico ajeno a la voluntad del emisor: *–debido a impedimentos técnicos, no directamente dependientes de mi voluntad / a causa di motivi tecnici, non dipendenti direttamente dalla mia volontà–*. Si bien la estrategia utilizada es transferible de la propia L1, recordemos que en las muestras de los nativos se apreciaba una mayor presencia de estrategias valorizantes, mientras que en el correo electrónico en L2 se mantiene el estilo prevalentemente mitigador del italiano.

En efecto, las estrategias mitigadoras representan el tipo de cortesía predominante en las dos producciones y también siguen un patrón discursivo regido por la adecuación al registro y la influencia de la L1. Así, tanto el saludo como la despedida presentan los rasgos de deferencia estandarizados propios de los géneros epistolares formales. En el saludo se transfiere una secuencia marcada por un saludo deferente con título y apellido –*Egr. Prof. D’Alessio / Estimado Profesor González*–. Por otro lado, a las fórmulas estandarizadas de despedida, en los dos correos electrónicos se suma el agradecimiento anticipado como estrategia mitigadora –*Agrazco de antemano / RingraziandoLa anticipatamente*– y la firma del emisor con nombre y apellido remarca la distancia social entre los interlocutores. Como estrategia para mitigar la imposición de la petición, observamos el uso en ambos casos del condicional –*le pediría / le chiederei*–, tiempo verbal de cortesía compartido en ambas lenguas afines en el mismo contexto de uso. Por otra parte, en italiano L1 se utiliza habitualmente el adverbio *gentilmente*, como estrategia de cortesía de uso recurrente, como se muestra en el texto. Sin embargo, en español peninsular un calco de esta construcción resultaría artificial y representaría una interferencia, no solo por el reducido uso de este adverbio en español con respecto al italiano, sino también por la imposibilidad de colocarlo en la misma posición sintáctica –*le chiederei di voler gentilmente posticipare*–. En cuanto al tipo de estrategia de petición, tanto en L1 como en L2 el informante utiliza una declaración de petición directa orientada al receptor de la misma –*Por tanto, le pediría una aplazamiento / Le chiederei pertanto, di voler gentilmente posticipare*–. En diversas ocasiones se aprecia el uso de conectores análogos sin variaciones de significado o función en ambas lenguas que posibilitan la transferencia positiva, como vemos en el ejemplo: *por lo tanto / per tanto*.

Veamos ahora otro ejemplo de transferencia de estrategias pragmáticas en un el correo electrónico de jerarquía simétrica entre compañeros de clase, que implica una menor distancia social y el uso de un registro de carácter informal.

Ciao Marco, come stai? (1)

purtroppo (6) *oggi non sono riuscita a venire a lezione* (2) *perché ho la febre* (3) *ho una forte* (5) *influenza. Saresti* (7) *tanto gentile* (7) *di dirmi che cosa ha spiegato la prof* (3) *oggi? Magari* (7) *la prossima volta potresti* (7) *portarmi gli appunti così posso dare un'occhiata, se non ti da fastidio* (7).

(8) *Grazie mille!!!* (4)

A domani (1)

Sofia

Hola Miguel, ¿cómo estás?, (1)

desafortunadamente (6) *hoy no pude venir al curso porque estoy enferma* (2) (3) *tengo el gripe. Si no te molesta,* (7) *quería* (7) *saber que habeis hecho esta mañana en clase. Si puedes traerme los apuntes la próxima semana, yo* (7) *podría verlos para sacar lo más importante.*

(8) *Muchas gracia!!* (4)

Hasta mañana (1)

Sofia

Las estrategias de cortesía verbal valorizante utilizadas en los correos electrónicos de registro informal en L1 y L2 son las siguientes:

- (1) Saludo o despedida amistosa /atender al destinatario
- (2) Dar razones/ problema ajeno a la voluntad del emisor
- (3) Uso de marcadores interjectivos / lenguaje jergal
- (4) Intensificar

A continuación se citan las estrategias de cortesía verbal mitigadora encontradas en la muestra analizada:

- (5) Mostrar pesimismo
- (6) Minimizar la imposición
- (7) Dar las gracias

Como vemos en los correos electrónicos, el número de estrategias valorizantes utilizadas con un interlocutor de jerarquía simétrica aumenta considerablemente con respecto a la interacción de jerarquía asimétrica.

En el registro informal las pocas fórmulas estandarizadas de los géneros epistolares se encuentran en las secuencias de saludo y despedida, que denotan cordialidad entre los interlocutores. En ambas lenguas el saludo muestra un trato amigable en el que se utiliza nombre de pila del destinatario –*Ciao Marco / Hola Miguel*–. También es frecuente una

fórmula estandarizada como estrategia ‘atención al destinatario’ mediante la cual se muestra interés por el interlocutor y que también posibilita la transferencia positiva – *¿cómo estás? / come stai?*–. En la despedida es posible utilizar fórmulas comunes en el lenguaje coloquial, como vemos en el ejemplo –*a domani / hasta mañana*– y la firma del emisor aparece con nombre de pila y sin apellido, lo que denota una relación de mayor proximidad entre los interlocutores.

Al igual que en los correos formales, con el fin de justificar la petición se dan razones que la justifican, alegando cuestiones ajenas a la voluntad del emisor tanto en L1 como en L2.

El carácter coloquial del correo electrónico a un compañero de clase hace que se incorporen elementos suprasegmentales y recursos del lenguaje no verbal en la interacción escrita tanto en L1 como en L2. Así encontramos en ambos textos el uso de marcadores interjectivos como emoticonos para mostrar el estado de ánimo de un modo más explícito (☺) o exageraciones en la ortografía, que dan énfasis al tono en el que se perciben los enunciados (¡!!!!).

En cuanto a las estrategias mitigadoras, algunas de ellas son perfectamente transferibles a la L2 y sirven para minimizar la imposición, como el uso de atenuadores verbales como el condicional –*saresti / podría*– y el pretérito imperfecto –*quería saber*–o los recursos para no coaccionar al destinatario de la petición –*si no te molesta / se non ti da fastidio*–, el agradecimiento –*Grazie mille / muchas gracia* –o las muestras de pesimismo ante la adversidad –*purtroppo / desafortunadamente*–. Por otro lado, a pesar del registro informal de este correo electrónico en italiano L1, encontramos atenuadores léxicos como el adjetivo ‘gentile’, de gran frecuencia en esta lengua incluso en interacciones de corta distancia social –*saresti tanto gentile di dirmi*–. Sin embargo, la reproducción de este mismo enunciado en el español peninsular en un contexto de amistad puede transformar una estrategia con una función inicial cortés en un recurso para bromear, mostrar ironía o incluso burla. De este modo, conviene identificar las convenciones de cortesía de la variedad lingüística en cuestión, pues, como ya hemos indicado, el estilo cortés puede diferir de una variedad a otra, haciendo que una misma estrategia pueda dar lugar a diferentes interpretaciones y provocar malentendidos entre los interlocutores.

7. Análisis de los resultados

Comparando las muestras según el nivel de competencia lingüística, se detectan divergencias en las estrategias de cortesía utilizadas en las peticiones en función de la relación de poder con respecto al interlocutor.

Las muestras de peticiones al profesor en español L2 de los niveles altos, C1-C2, presentan una alta correspondencia de estrategias de cortesía con respecto a las muestras de los nativos, mientras que las producciones de los niveles B1-B2 tienden a reproducir los patrones de su L1. Estos resultados coinciden con los de Bu (2012), cuyo estudio señala que la transferencia pragmática disminuye con el aumento de nivel. Esto podría deberse a que el carácter más formal de los correos al profesor permite a los alumnos el uso de fórmulas estandarizadas del registro formal aprendidas en la clase de lengua extranjera y asimiladas en un porcentaje muy elevado en los niveles superiores.

Las peticiones al compañero de clase, por el contrario, no se rigen por el uso de tantas fórmulas estandarizadas como otras interacciones escritas de carácter más formal y, por lo tanto, para obtener una mayor adecuación, necesitan un mayor número de recursos que se acercan más a los empleados en el lenguaje coloquial de los nativos de la lengua meta. En este tipo de petición, las muestras analizadas no presentan diferencias plausibles en función del nivel de competencia lingüística de los participantes, puesto que las muestras en L2 mantienen prácticamente los mismos porcentajes que los obtenidos en las producciones en su lengua materna. Si bien las muestras analizadas en español L2 utilizan los mismos recursos que las de los nativos, esta coincidencia muy posiblemente se deba a la semejanza en la frecuencia de uso de las estrategias de cortesía verbal en español e italiano en el lenguaje coloquial.

En efecto, no ocurre lo mismo en la construcción de los enunciados de petición, donde las producciones en español L1 presentan un claro predominio de las estrategias indirectas, mientras que las producciones en L2 mantienen las tendencias de sus producciones en italiano L1. Los resultados de este tipo de petición coinciden con los aportados por Toledo Vega (2012) en peticiones orales que indican que existe transferencia en los niveles más bajos y que no se detecta mejoría en los niveles más altos.

En ninguno de los casos hemos encontrado coincidencia alguna con la aseveración de Escandell (1996) de que la transferencia pragmática aumenta en los niveles altos, pues con el aumento de nivel se ha encontrado una disminución de la transferencia pragmática en las peticiones al profesor y un grado similar de transferencia, sin diferencias marcadas entre los niveles altos y los bajos, en las peticiones al compañero de clase.

Se observa también que el número de estrategias en L2 es inferior al utilizado por los mismos participantes en su propia L1 y también más bajo que el utilizado por los nativos hispanófonos. En otras palabras, la tendencia general en L2 es la de mantener el estilo de su L1 utilizando un menor número de estrategias que las producciones en L1.

A modo de resumen, se detecta una mayor tendencia hacia la transferencia pragmática en los niveles B1-B2 en ambos tipos de peticiones. Sin embargo, los resultados indican que, en las peticiones hacia un interlocutor de mayor rango de poder, la transferencia pragmática de la L1 se detecta preferentemente en los niveles más bajos; esto podría deberse a las carencias cognoscitivas propias de los niveles más bajos, que parecen superarse en los niveles superiores. Por otra parte, en las peticiones a un igual este fenómeno se produce de modo similar en los niveles altos, posiblemente por la falta de instrucción específica que explicita de modo claro las divergencias entre las convenciones de cortesía verbal de la cultura meta.

8. Conclusiones

Los datos aquí obtenidos parecen indicar que la transferencia de la L1 es frecuente en las producciones en L2, ya que se establecen conexiones entre los conocimientos previos del alumno que le facilitan la construcción de enunciados en otras lenguas, sin embargo, para aprovechar al máximo sus utilidades es necesario explicitar los aspectos transferibles y poner atención sobre los que pueden producir transferencia negativa. Las divergencias gramaticales son fácilmente identificables, pero existen diferencias que no son apreciables a simple vista sin un análisis comparativo, como es el caso de las estrategias de cortesía verbal.

Consideramos que la transferencia, tanto positiva como negativa, puede ser utilizada como recurso didáctico de gran utilidad en el aula siempre que resulte identificable para el alumno. Por ende, reiteramos la convicción de que el uso de muestras contrastadas facilita la identificación de los mecanismos que conforman el entramado lingüístico de la L2 y de la propia lengua; contribuye también a la reflexión sobre la propia cultura en confrontación con otras, especialmente en lo que se refiere a aspectos que no suelen aprenderse en las aulas, sino en el contexto social, que tienen un impacto directo en las relaciones interpersonales, como las implicaciones del uso de la cortesía verbal.

Bibliografía

- Ainciburu, M.C. (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Fráncfort del Meno, Peter Lang .
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Filología y Lingüística. Madrid. Alianza Editorial, S.A.
- Blum-Kulka, S. (1996), Introducción a la pragmática del interlenguaje. En J. Cenoz y J. F. Valencia (coord.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 155-175.
- Blum-Kulka, S.; House, J y Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*, Norwood, NJ, Ablex.
- Bu, J. (2012). A Study of Relationships between L1 Pragmatic Transfer and L2 Proficiency. En *English Language Teaching* Vol. 5, No. 1, 32-43. Disponible en <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/13874>
- Calvi, V. (1995). Aprendizaje de lenguas afines http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d
- Calvi, M. V. 2004. Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista RedELE*. Nº I. [http://www.educacion.gob.es/redele/revista RedEle/2004/segunda.html](http://www.educacion.gob.es/redele/revista%20RedEle/2004/segunda.html)

- Candelier, M. *et al.* (2008). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. (MAREP/CARAP)*. Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa. Recuperado de <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=2h4E794AZ48%3Dytabid=425ylanguage=fr-FR>
- Cenoz, J. (1992). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Cenoz, J. (1999). Pragmática contrastiva: comparación de la producción de actos de habla en inglés y en español. En L. Iglesias y P. Nuñez (coord.), *Actas del I Congreso de Lingüística Contrastiva, Lenguas y Culturas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 151-158.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeison, y U. Jessner (coord.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition*, 8-20. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42, 557-91.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya. Disponible en español en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia Lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje* 21, 37-61.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. En E. Bialystok (coord.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press. 70-89.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (coord.), *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, Barcelona, Horsori, 113-132.

- De Angelis, G. (2005). Interlanguage transfer of function words. *Language Learning*, 55, 379-414.
- De Angelis, G., y Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. En J. Cenoz, B. Hufeison, y U. Jessner (coord.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*, 42-58. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Díaz Pérez, F.J. (2001). *Producción de actos de habla en inglés y en español: un análisis contrastivo de estrategias de cortesía verbal*. Tesis doctoral de la Universidad de Jaén. <http://ruja.ujaen.es/handle/10953/322>
- Galindo Merino, M. (2005a). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. En *Centro virtual Cervantes*, actas ASELE XVI, pp 289-297.
- Galindo Merino (2005b). La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas. En *ELIJA*, Nº 19, 2005, 137-155.
- Gibson, M., Hufeison, B., y Libben, G. (2001). Learners of German as an L3 and their production of prepositional verbs. En J. Cenoz, B. Hufeison, y U. Jessner (coord.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition*, 138-148. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Instituto Cervantes (1997-2015). Diccionario de términos clave de ELE. En *Centro Virtual Cervantes*. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Jessner, U. (1999). La transferencia en la adquisición de la segunda lengua. En J. Cenoz y J.F. Valencia (coord.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*, 141-154. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Lasagabaster, D. (1998). Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3. *Serie Tesis Doctorales*. Universidad del País Vasco. Departamento de Filología Inglesa y Alemana.
- Leung, Y. I. (2005). L2 vs. L3 initial state: A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 8, 39-61.

- Matte Bon, F. (2005). Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Boletín de ASELE* 32, 11-24, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3030313>.
- Pinto, D. (2010). La cortesía subtitulada. Un análisis intercultural de las peticiones en el cine español y los correspondientes subtítulos en inglés. En Orletti y Marionetti (coord.), *(Des)cortesía en español Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*. Universidad Roma Tres, Programa EDICE y Universidad de Estocolmo.
- Robles Garrote, P. (2013). Retórica contrastiva y enseñanza del discurso formal en lenguas afines. *Pragmalingüística* 21, 121-137. <http://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/1851>
- Robles Garrote, P. (2014a). La cortesía verbal en la interacción asincrónica académica: análisis contrastivo en inglés, español e italiano. *Estudios de Lingüística Aplicada* 60, 117-139, <http://ela.cele.unam.mx/>
- Robles Garrote, P. (2014b). Competencia plurilingüe y estrategias de atenuación en el cambio de código lingüístico de L1 a L2/L3. En *Nebrija Procedia*, vol 3, 547-558. *Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*. DOI:10.13140/RG.2.1.3846.8963
- Sagasta Errasti, P. (2000). *La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión*. Tesis doctoral de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.
- Sagasta Errasti, P. (2003). Gaitasun eleaniztuna eta elebakarra alderagarriak al dira? *Bat Soziolinguistika aldizkaria* 49, 99-109.
- Swain, M.; Lapkin, S.; Rowen, N.; Hart, D. (1991). The role of mother tongue literacy in third language learning. En S. P. Norris; L. M. Phillips (coord.): *Foundations of Literacy Policy innada*, 185-206. Calgary, Detselig Enterprises.
- Toledo Vega, G. (2012). *Adquisición pragmática en aprendientes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral de la Universidad de Valladolid.

- Lenarduzzi R.J. (1999). Interferencias en el aprendizaje del español en alumnos italófonos: el lexema verbal. En *Actas del XVIII Congreso AISPI, Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione.*, Roma, , Bulzoni, 243-256
http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/12/12_241.pdf
- Žegarac, V. y Pennington, M.C. (2000). Pragmatic transfer in intercultural communication. En Spencer-Oatey (coord.), *Culturally Speaking: Managing rapport through talk across cultures*, 165-190.

Recibido: 18 de noviembre de 2015

Revisado: 16 de septiembre de 2016

Aceptado: 23 de noviembre de 2016

Publicado: 30 de noviembre de 2016

Actualizado: 5 de diciembre de 2016