

---

**KATHLEEN BARDOVI-HARLIG**

---

**LA INTERSECCIÓ ENTRE LA  
PRAGMÀTICA I L'ADQUISICIÓ DE  
SEGONES LLENGÜES\***

---

Aquest article examina la intersecció entre l'adquisició de segones llengües i la pragmàtica. La investigació sobre l'adquisició de segones llengües, és a dir, l'estudi de l'aprenentatge d'altres llengües després que s'hagin après una o més llengües nadiues, pot estar centrada en l'estudi de qualsevol aspecte del llenguatge. Recentment, s'han publicat articles que fan un repàs d'estudis d'adquisició de segones llengües i pragmàtica, entre els quals hem de remarcar Kasper & Schmidt (1996), Kasper & Rose (1999), Bardovi-Harlig (1999, 2001) i en castellà Kasper & DuFon (2000) (vegeu Serra *et al.* 2000 per a l'adquisició en primeres llengües). En lloc de presentar una altra extensa panoràmica general, aquest article esbossa els temes principals que caldria incloure en l'estudi de l'adquisició de la pragmàtica en segones llengües tot centrant-se en els resultats d'estudis recents. En concret, després de fer una introducció als camps de la pragmàtica i l'adquisició de segones llengües, l'article se centra en els següents aspectes: les etapes de desenvolupament de la pragmàtica de la segona llengua, la identificació d'actes de parla, la influència del context d'aprenentatge, les diferències i semblances entre la primera i segona llengua i la interacció entre els participants.

\* La versió catalana d'aquest article, originalment en anglès, ha estat realitzada per Ma. Luisa Pérez Ojeda

## 1. INTRODUCCIÓ I DEFINICIONS

### 1.1. LA PRAGMÀTICA

La pragmàtica es pot definir de moltes maneres i inclou nombroses àrees d'investigació. Levinson (1983), per exemple, explica que la pragmàtica ha inclòs tradicionalment almenys cinc àrees: la dixi, la implicatura conversacional, la pressuposició, els actes de parla i l'estructura conversacional. A més, en l'estudi de la pragmàtica d'una segona llengua s'han investigat regularment algunes àrees que es poden considerar dins la sociolingüística, com ara les formes de tractament (Kasper & Dahl 1991, Stalnaker 1972, Serra *et al.* 2000). Aquest apropament cap a la sociolingüística es fa encara més evident en la introducció de Rose & Kasper (2001). En el cas de la interrelació dels estudis de segones llengües i pragmàtica, la pragmàtica es pot definir, seguint la proposta d'Stalnaker (1972: 383), com "l'estudi dels actes lingüístics i dels contextos en què es duen a terme". En la intersecció dels dos camps, les àrees que més s'han estudiat, per ordre decreixent, són els actes de parla, la gestió de la conversa i la implicatura conversacional.

Tant si ens centrem en els actes de parla com si aprofundim en altres temes, és important incloure la pragmàtica dins del marc de la comunicació. Una definició de comunicació que és coneguda per professors i investigadors i que és escaient per a la investigació en pragmàtica, perquè algunes de les seves parts es relacionen directament amb la investigació d'aquesta àrea des de la perspectiva d'una segona llengua, és la de Canale (1983). Aquest autor explica que la comunicació té les següents característiques: «a) és una forma d'interacció social i, per tant, s'adquireix i es fa servir en interacció social; b) inclou un alt grau d'impredictibilitat i creativitat en forma i missatge; c) té lloc en contextos discursius i socioculturals que restringeixen l'ús apropiat del llenguatge i la correcta interpretació dels enunciat; d) es duu a terme sota condicions psicològiques i d'altra mena, com ara restriccions de memòria, fatiga i distraccions; e) sempre té un objectiu (per exemple, establir relacions socials, persuadir o prometre); f) implica llenguatge autèntic, en contraposició al llenguatge artificios dels llibres de text, i g) es considera reeixida o no a partir dels resultats obtinguts» (Canale 1983: 3-4).

Aquestes consideracions són particularment útils per a establir el disseny dels estudis de la pragmàtica en segones llengües. Canale posa èmfasi en el llenguatge autèntic, que és reeixit o no segons els resultats que s'obtenen. Així doncs, es pot establir l'èxit dels qui estan aprenent una altra llengua observant la pragmàtica emprada pels aprenents quan mantenen una conversa real amb altres aprenents o amb parlants nadius. La presència d'un interlocutor elimina en gran part la necessitat de tenir un jurat de nadius o altres mètodes d'avaluació (que Kasper i Schmidt ja van dir que calia desenvolupar més). L'anàlisi de converses autèntiques és crucial per al desenvolupa-

ment de la pragmàtica de la interllengua com a camp d'estudi (Bardovi-Harlig & Hartford, en premsa), però en el context de la investigació de la pragmàtica de segones llengües, això no és més que un dels desigs d'una llarga llista. Com en tota investigació, el disseny varia segons les qüestions que es vulguin estudiar. Tanmateix, la definició que Canale fa de la comunicació ens recorda que hauríem d'apartar-nos del que és exclusivament experimental.

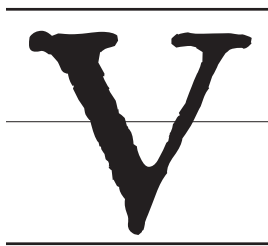
## 1.2. L'ADQUISICIÓ DE SEGONES LLENGÜES

La disciplina que estudia àrees d'adquisició de segones llengües i la pragmàtica sovint rep el nom de *pragmàtica de la interllengua*. Kasper & Dahl (1991: 216) van definir la pragmàtica de la interllengua com la comprensió i producció de pragmàtica per part de parlants no nadius, així com l'adquisició d'aquest coneixement específic de la segona llengua. Per a estudiar el desenvolupament de la pragmàtica d'una segona llengua no només necessitem una definició de pragmàtica, sinó també una definició de la competència pragmàtica que sigui compatible amb l'estudi de les diferents etapes de la seva adquisició. La definició de Cohen (1996), per exemple, és coherent amb l'anàlisi de la interllengua. Cohen divideix la competència pragmàtica en dos components: l'habilitat sociocultural i l'habilitat sociolingüística. La primera es refereix a la capacitat del parlant per a "determinar si és acceptable dur a terme l'acte de parla o no en una situació donada i, si ho és, seleccionar una o més fórmules semàntiques que siguin apropiades per a la realització de l'acte de parla" (1996: 254). D'altra banda, l'habilitat sociolingüística consisteix en el control que té el parlant sobre la selecció de formes lingüístiques usades per a dur a terme un acte de parla. Segons aquesta definició, la noció de control és compatible amb la d'adquisició. La definició proposada per Cohen està explícitament formulada des de la perspectiva de l'acte de parla, però es podria expandir per abastar també altres aspectes.

En la investigació de la pragmàtica de la interllengua, el component pragmàtic sovint ha estat més visible que el component d'adquisició de segones llengües i, com a resultat, el camp de la pragmàtica de la interllengua s'ha apropat més al de la pragmàtica intercultural que al de l'adquisició de segones llengües (Kasper 1992, Bardovi-Harlig 1999). Quan considerem totes dues disciplines en conjunt, l'estudi de l'adquisició de segones llengües i l'estudi de la pragmàtica plantegen preguntes interessants. Kasper i Schmidt a l'any 1996 en van identificar diverses quan van fer un repàs de la bibliografia fins aquell moment. Els aspectes que van destacar són les següents:

a) Els instruments per a mesurar el desenvolupament: Com es poden mesurar les aproximacions cap a la norma?

b) El desenvolupament: Quines són les etapes en el desenvolupament de la pragmàtica en la segona llengua? Hi ha una seqüència natural d'adquisició que es manifesti en un ordre de dificultat, de correcció o ordres d'adquisició o etapes concretes de desenvolupament?



c) Les comparacions entre la primera llengua i la segona llengua: El desenvolupament de la pragmàtica de la segona llengua és similar a l'aprenentatge de la primera llengua? Hi ha universals de la pragmàtica i aquests poden tenir un paper en la pragmàtica de la interllengua?

d) Les variables: Tenen avantatge els nens respecte als adults en l'aprenentatge d'una segona llengua? Quin paper hi juga l'entorn?

e) Els mecanismes de canvi: Com passen els aprenents d'una etapa pragmàtica a la següent? Quins mecanismes guien el desenvolupament d'una etapa a l'altra?

## 2. L'ESTUDI DEL DESENVOLUPAMENT DE LA PRAGMÀTICA EN UNA SEGONA LLENGUA

El meu interès en el camp de l'adquisició de segones llengües sempre ha estat l'ordre d'adquisició i també la manera com els aprenents arriben a saber el que saben. La identificació de les etapes d'adquisició és un pas molt important per a poder donar resposta a altres preguntes, com les formulades per Kasper & Schmidt (1996). En aquest apartat es presenten les diferents possibilitats per a estudiar la pregunta de quines són les etapes de desenvolupament de la pragmàtica en una segona llengua i com es relaciona el desenvolupament de la pragmàtica amb el de la gramàtica.

Alguns estudis primerencs de l'adquisició de la pragmàtica en una segona llengua van suggerir que la competència gramatical no garanteix la competència pragmàtica (Olshtain & Blum-Kulka 1985, Bardovi-Harlig & Hartford 1990, 1993). Ara bé, una revisió acurada d'aquestes investigacions i certs estudis recents proporcionen evidència també que el desenvolupament de la pragmàtica en la segona llengua no pot avançar de manera completament independent del desenvolupament gramatical (Bardovi-Harlig 2003, Salsbury & Bardovi-Harlig 2000). A més, diversos estudis expliquen que el desenvolupament lingüístic general contribueix al desenvolupament pragmàtic.<sup>1</sup>

Els components de la gramàtica dels aprenents de segones llengües (la fonologia, la morfologia, la sintaxi i el lèxic) es desenvolupen potencialment al mateix temps que la pragmàtica, especialment en contextos en què els aprenents es comuniquen en la segona llengua. Per exemple, si fem un repàs als mecanismes d'atenuació, trobarem que hi ha un inventari considerable d'elements gramaticals relacionats amb aquest mecanisme pragmàtic. La llista de mecanismes i marcadors d'atenuació feta per House & Kasper (1981) inclou el coneixement del passat dels verbs, dels verbs modals, de la negació i d'alguns coneixements de sintaxi de la subordinació que es crea quan es fan servir recursos consultius (*would you mind*, 't'importaria'), mecanismes per a alleugerir el compromís (*I think, I guess* 'em sembla/crec, suposo'), marcadors de camp d'acció o *scopestators* (*I'm afraid that* 'em temo que')<sup>2</sup> i mecanismes per a no explicitar l'agent (regles per a fixar l'ordre de les paraules en oracions passives i impersonals).

1. Per a més informació, vegeu Bardovi-Harlig (1999).

2. Sobre aquest tema, vegeu també Blum-Kulka & Levenston (1987).



Durant una comunicació sobre aquest tema en un congrés, un membre de parla francesa del públic va dir que aquest li semblava un punt de vista molt germànic sobre l'atenuació. És veritat que les diferents llengües fan un ús diferent de la gramàtica en relació amb la pragmàtica. Tanmateix, les llengües romàniques també utilitzen la gramàtica per a atenuar els enunciats, tal com es pot veure en les formes de petició del castellà (llista de Walters 1979, Rodríguez 2001): les formes de peticions inclouen una varietat de mecanismes gramaticals, entre els quals destaca la morfologia verbal del present (*me puede dar, tiene, quiere*), el condicional (*podría, querría*), el futur (*tomará*), l'imperatiu formal (*déme*) i l'imperfet de subjuntiu (*quisiera*). Aquesta llista indica que la gramàtica forma part de la pragmàtica i que els aprenents han de saber fer servir la gramàtica fins a cert punt per a poder entendre i produir missatges apropiats al context social.

Tal com van explicar Olshtain & Blum-Kulka (1985) i Bardovi-Harlig & Hartford (1990), la competència gramatical –per molt que estigui relacionada amb el desenvolupament pragmàtic– no constitueix desenvolupament pragmàtic en sí. Quines són, doncs, les possibilitats lògiques de la relació entre el desenvolupament gramatical i el pragmàtic d'una segona llengua? N'hi ha com a mínim quatre: *a*) els aprenents no tenen recursos gramaticals i, per tant, no els poden fer servir; *b*) els aprenents tenen els recursos gramaticals i els fan servir de manera apropiada; *c*) els aprenents tenen els recursos gramaticals però no els fan servir, i *d*) els aprenents tenen els recursos gramaticals però els fan servir de manera innovadora.

Considerem el primer cas, en què els aprenents no tenen els coneixements gramaticals i, per tant, no els poden fer servir. En l'adquisició de l'anglès com a segona llengua, les expressions de modalitat més primerenques són *I think* ('em penso') i *maybe* ('potser'), seguides de formes de *can* ('poder') i *will* (auxiliar de futur) i sols molt més tard *could* i *would* (potencials). Si es comparen els inventaris de verbs modals dels aprenents en un estudi longitudinal amb la seva producció d'actes de parla, es poden comparar els recursos gramaticals amb la pràctica pragmàtica. Un estudiant que només té marcadors lèxics de modalitat no fa servir els modals per a atenuar una expressió de desacord (Salsbury & Bardovi-Harlig 2000), com es mostra en l'exemple (1). L'ús de *would* i *could* per part d'aquest aprenent va començar, de manera temptativa, a partir del novè més, dos mesos més tard.

- (1) Interviewer: Oh, but you'd be such a good mom!  
Entrevistador: Oh, però series tan bona mare!  
Marta: *I think*  
Marta: *Penso*  
Interviewer: Oh, you would!  
Entrevistador: Oh, sí que ho series!  
Marta: Yeah, I don't like because maybe I change my think, my think (Month 7)

Marta: Sí, no m'agrada perquè potser jo canvio el meu parer, el meu parer (mes 7)

En la segona possibilitat, els aprenents tenen els recursos gramaticals i els fan servir de manera apropiada (semblant a com ho faria un parlant nadiu). Un altre estudiant del mateix estudi longitudinal (Salsbury & Bardovi-Harlig 2000) mostra que ha adquirit *could* i *would* ('podria, voldria') i fa servir *could* per a mostrar desacord en (2). Aquest aprenent comença a fer servir *would* en el tercer mes i *could* en el cinquè.

- (2) Interviewer: The most important thing is just relax [when taking the TOEFL]<sup>3</sup>  
Entrevistador: El més important és relaxar-se [durant el TOEFL]  
Mousa: *Relax, relax, yeah, but I think I could do at least, like, 500, because I didn't finish, the problem, you know* [L1 Bambara/French, Month 10.0]  
Mousa: *Relaxar-me, relaxar-me, sí, però penso que jo podria fer com a mínim, 500, perquè no vaig acabar, el problema, saps* [L1 bambara/francès, mes 10.0]

En la tercera possibilitat, els aprenents tenen recursos gramaticals però no els fan servir. Exemples d'aquest tipus es poden trobar en la conversa espontània d'aprenents avançats d'anglès no nadius que fan cursos de postgrau de lingüística en una universitat nord-americana (Bardovi-Harlig & Hartford 1990). Mentre que els nadius responen normalment a la pregunta de (3) fent servir el passat progressiu (*was verb+ing* 'estar V+gerundi') per a atenuar les seves intervencions, els parlants no nadius fan servir amb freqüència el futur *will*, que no representa una forma d'atenuació.

- (3) Professor: OK, let's talk about next semester.  
Professor: D'acord, parlem del proper semestre.  
Native-English Speaking student: I *was thinking of* taking syntax.  
Estudiant nadiu de parla anglesa: *Estava pensant* fer sintaxi.  
Nonnative-English Speaking student: I *will* take syntax.  
Estudiant d'anglès no nadiu: *Faré* sintaxi.

Pel que fa a l'exemple de (3), encara que no es va fer un qüestionari del nivell gramatical de l'estudiant, tenint en compte el seu nivell alt de competència gramatical, els resultats del TOEFL, l'admissió a un programa de postgrau en lingüística i el fet que l'estudiant aspirava a ser professor d'anglès, es pot assumir que l'estudiant havia adquirit (o almenys estudiat a classe) el passat progressiu, però no el seu ús pragmàtic.

Finalment, la quarta possibilitat és que els aprenents tinguin recursos lingüístics, però que els facin servir de maneres o en situacions en les quals un nadiu no els usaria. Per exemple, Pinto (2002) presenta dades d'aprenents de castellà com a segona llengua

3. El TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) és un examen que avalua el nivell d'anglès dels aprenents d'aquesta llengua. La gran majoria d'universitats nord-americanes tenen en compte els resultats d'aquest examen per acceptar els estudiants estrangers a programes de postgrau.

que fan generalitzacions de l'ús de l'imperfet de subjuntiu que troben en formes com ara *quisiera* i les apliquen a altres verbs en contextos informals. El resultat són peticions del tipus *¿Podieras limpiar el apartamento?* en casos en què els parlants nadius mexicans i peninsulars de l'estudi no van fer servir l'imperfet de subjuntiu quan usen el registre informal de *tú*. Els aprenents, doncs, han adquirit aparentment la morfologia del passat de subjuntiu, però no les seves regles d'ús.

Altres estudis també han identificat casos en què el desenvolupament pragmàtic avança sense que ho faci de manera clara el gramatical, com en el cas de Wes (Schmidt 1983) i Marta (Salsbury & Bardovi-Harlig 2000). Això ens planteja la pregunta de si aquests aprenents representen un cinquè grup, de pragmàtica sense gramàtica. És probable que es tracti d'un cas especial dins de la primera i segona possibilitats. Aquests aprenents han adquirit alguns elements gramaticals i són precisament aquests elements (lexicó, fórmules) els que fan servir. Tenen l'habilitat de negociar la interacció interpersonal, però no ho fan com els parlants nadius, és a dir, es limiten a fer servir el que han adquirit i no fan servir el que no han adquirit.

### 3. COMPRESIÓ I INTERPRETACIÓ: IDENTIFICACIÓ D'ACTES DE PARLA

El desenvolupament de la interllengua, a més d'afectar l'adquisició de la gramàtica i la pragmàtica, també pot afectar l'habilitat que tenen els aprenents d'una segona llengua per a identificar la funció pragmàtica d'un enunciat (la força il·locutiva). Per exemple, Koike (1996) va observar que els aprenents de nivell inicial de castellà com a llengua estrangera tenien dificultats per a identificar la força il·locutiva de suggeriments, en particular dels suggeriments negats en forma de pregunta, com ara *¿No has pensado en leer este libro?* i *¿No deberías leer este libro?* (equivalents en força il·locutiva de suggeriments no negatius en anglès: *Have you thought about reading this book* i *Shouldn't you read this book?*, respectivament). Així doncs, Koike va arribar a la conclusió que "aquest procés implica un coneixement dels actes de parla de la llengua que s'aprèn tant des d'un punt de vista gramatical/lèxic com del pragmàtic d'ús" (p. 275).

### 4. LA INFLUÈNCIA DEL CONTEXT D'APRENENTATGE EN L'ADQUISICIÓ DE LA PRAGMÀTICA

Una altra variable que pot afectar l'adquisició de la pragmàtica de la interllengua és el context on s'aprèn la segona llengua. Rodríguez (2000) i Hoffman-Hicks (1999) van comparar aprenents de llengües estrangeres en un context on no es parla la llengua d'estudi amb aprenents que l'aprenen a l'estranger (en el context del lloc on es parla la segona llengua). En el sistema universitari nord-americà, els estudiants solen passar entre mig any i un any complet a l'estranger amb l'objectiu de millorar les seves destreses lingüístiques fent cursos a la universitat que els acull. Hoffman-Hicks va



estudiar les salutacions, els comiats i els compliments en francès i va trobar que els aprenents que van anar a França van aprendre a fer servir menys compliments i a saludar amb menys freqüència que els aprenents que es quedaven al seu país. És a dir, els primers van aprendre a no fer servir tant els actes de parla en qüestió, ajustant-ne la freqüència de producció a les normes de l'ambient en què aprenien.

En canvi, Rodríguez (2000) va trobar menys diferències entre els aprenents que van anar a Madrid a aprendre castellà i els que l'estudiaven en una universitat del mig-oest dels Estats Units. Per recollir les dades, Rodríguez va situar tots els escenaris de peticions en el context universitari per tal que el context fos conegut per tots els estudiants. La tasca dels aprenents consistia a jutjar si les peticions eren apropiades en diverses situacions. Els resultats de l'estudi de Rodríguez van mostrar que tots dos grups (els que van anar a l'estranger i els que no) van millorar en la noció del que és una petició apropiada o no en un context universitari. Tanmateix, les entrevistes retrospectives van mostrar que els aprenents que havien anat a l'estranger havien tingut experiències variades a Madrid. Això indica que si les situacions de l'estudi haguessin estat més variades (és a dir, no limitades a peticions en un context universitari), els resultats dels aprenents a l'estranger haurien mostrat més desenvolupament pragmàtic. És probable que certs tipus de coneixement és desenvolupin de manera òptima amb l'experiència directa. De totes maneres, saber fins a quin punt el desenvolupament d'aquest coneixement es pot fomentar mitjançant la instrucció és una qüestió empírica que cal investigar més en el futur (vegeu, per exemple, Rose & Kasper 2001).

Una variable relacionada de prop amb el context d'aprenentatge és la durada de l'estada (Olshtain & Blum-Kulka 1985). Un estudi que s'ha ocupat d'investigar aquesta variable és el de Félix-Brasdefer (2003), que va estudiar el desenvolupament dels mecanismes d'atenuació en rebuigs en castellà com a segona llengua. Seixanta participants masculins van participar en l'estudi: 20 parlants nadius d'anglès americà i 20 parlants nadius de castellà mexicà van fer jocs de rol en les seves respectives llengües nadiues, i 20 parlants d'anglès americà van fer jocs de rol en castellà com a segona llengua.<sup>4</sup> Els aprenents eren de nivell avançat i es van dividir en quatre grups segons la durada de la seva estada en països d'Amèrica Llatina: 1,5-3 mesos, 4-5 mesos, 6,5-12 mesos i 18-26 mesos. Els participants van fer sis jocs de rol amb parlants nadius de la llengua en què es feia el joc de rol. Els tres jocs de rol amb un interlocutor de més estatus es van fer amb un professor (home) d'universitat i els tres jocs de rol amb un interlocutor del mateix estatus es van realitzar amb un estudiant (home) universitari.

Els rebuigs es van analitzar en termes d'ús de modificacions internes i externes. L'atenuació interna incloïa casos d'ús del condicional, les formes passives/impersonals i verbs modals (*poder, deber*), adverbis modals (*tal vez, lamentablemente*) i adjectius modals que modifiquen un nom (*poco, un tanto, algo; es un poco/un tanto difícil; es algo difícil*). L'atenuació externa incloïa canvis de recolzament que modifiquen l'acte principal (el component principal del rebuig) i incloïa respostes indefini-

4. Vegeu un exemple de joc de rol a l'exemple (5).



des: "I'm not sure, but I'll let you know" ('no n'estic segur, però ja et diré alguna cosa') i alternatives "why don't we....(instead)?" ('per què no...').

Cada grup va produir 120 actes de parla de rebuig (6 jocs de rol, 20 participants). Els parlants nadius de castellà mexicà van atenuar més rebuigs que els parlants nadius d'anglès en anglès, i els parlants nadius d'anglès van fer més mitigacions en anglès que els parlants nadius d'anglès estudiants de castellà. Tant els parlants nadius de castellà com els d'anglès (en anglès) van mitigar més quan s'adreçaven a interlocutors d'estatus més alt que quan ho feien amb els d'igual estatus, però els aprenents van mostrar un ús semblant per a tots dos tipus d'estatus, la qual cosa vol dir que no feien distincions lingüístiques segons l'estatus dels interlocutors.

Cal tenir en compte que els resultats de grup, que normalment són els que se solen donar en els estudis de pragmàtica de la interllengua, poden amagar els patrons evolutius. Encara que no es van trobar diferències significatives en escenaris d'igual estatus, es va constatar una diferència estadísticament significativa en l'ús d'elements mitigadors en els enunciats adreçats a interlocutors d'estatus més alt. Així doncs, Félix-Brasdefer (2003) va concloure que els aprenents que havien fet una estada més llarga en el país de la segona llengua tendien a ser més sensibles a l'estatus formal i, per tant, s'aproximaven més al comportament dels nadius de castellà.

## 5. PRIMERA I SEGONA LLENGUA I LES ETAPES DE DESENVOLUPAMENT

En la disciplina de l'adquisició de segones llengües, la qüestió de la transferència de les habilitats lingüístiques de la primera a la segona llengua ha estat central. En el cas de l'estudi de la pragmàtica de la interllengua, diversos estudis també s'han ocupat d'investigar el paper de la influència d'una llengua sobre l'altra. Pinto (2002) va estudiar la producció d'actes de parla directius i comissius (peticions, queixes, invitacions, acceptació d'una invitació i rebuigs) i expressius (compliments, respostes a compliments, disculpes, expressions de gratitud, salutacions i bons desigs) per part de parlants nadius d'anglès americà, els mateixos participants en castellà com a segona llengua i parlants nadius de castellà peninsular i mexicà. Els 80 aprenents de castellà estaven matriculats a primer, segon, tercer i quart any de cursos de castellà en una universitat nord-americana. Primer, els aprenents van dur a terme una DCT (*Discourse Completion Task* 'tasca de compleció de discurs') de 20 ítems en castellà com a segona llengua i uns dies més tard van realitzar la tasca en anglès, la seva llengua nadiua.<sup>5</sup> L'obtenció de dades en primera i segona llengua dels mateixos participant és una característica important del disseny de l'estudi de Pinto ja que els participants mostren preferències individuals d'ús dins del repertori de normes socials que només es poden observar comparant el comportament en la primera i segona llengües dels grups i individus.

5. Vegeu un exemple de DCT a l'exemple (4).

Pinto (2002) va constatar que els aprenents sovint feien servir formes i estratègies que no reflectien el comportament lingüístic dels aprenents ni en la primera ni en la segona llengua. Per exemple, els aprenents de castellà van fer servir una forma massa directa, probablement de manera no intencionada, per a no acceptar una invitació al cine. L'ítem de la DCT on es pot observar això és el que es presenta a (4):

- (4) Estás en casa una noche, te sientes mal y no quieres salir. Una amiga viene a verte y dice:  
*¿Qué tal si vamos al cine esta noche?*

Tú respondes: \_\_\_\_\_

Els aprenents de castellà van dir *no quiero* en un 35% dels rebuigs en castellà com a segona llengua, però no van fer servir el seu equivalent *I don't want to* en anglès. Els parlants nadius de castellà només van fer servir *no quiero* en un 4% de les seves respostes, i així la resposta no sembla poder venir de l'ús en castellà. L'ús de la forma directa *no quiero* minva a mesura que els aprenents són d'un nivell més avançat, la qual cosa indica que el baix nivell de gramàtica i de desenvolupament lingüístic dels aprenents els porta a ser més directes (Scarcella 1979).

Fins i tot quan els rebuigs en la primera i la segona llengua s'expressen mitjançant la mateixa estratègia, els aprenents han d'aprendre a fer-la servir (o han d'aprendre el material lingüístic que els permetrà usar-la) en la segona llengua. Un exemple d'això és l'ús de l'estratègia d'alternatives en la situació del cine de (4). Tant els parlants de castellà com els d'anglès fan servir aquesta estratègia (en un 76% i un 61% dels rebuigs, respectivament), però els aprenents només la fan servir en un 44% dels casos. Les dades transversals (per nivell) mostren un ús d'alternatives estable però baix (al voltant del 35%) fins al quart any d'estudi (quan els aprenents fan cursos de literatura i lingüística), moment en què produeixen alternatives en un 75% dels casos, percentatge que s'acosta al dels parlants nadius. En resum, fins i tot quan l'estratègia existeix en les dues llengües, els aprenents han de desenvolupar l'habilitat lingüística per fer-la servir (vegeu també Takahashi & Beebe 1987).

## 6. LA INTERACCIÓ

L'ús estès de les DCT en l'estudi de la pragmàtica de la interllengua ha tingut com a resultat que s'hagin estudiat més les formes i continguts potencials d'un acte de parla que no pas la interacció. Malgrat això, cal remarcar que els estudis d'actes de parla i d'interacció no són incompatibles. Les converses naturals i els jocs de rol són vehicles efectius per a estudiar el desenvolupament dels actes de parla a través dels torns de conversa (per exemple, en converses, suggeriments, rebuigs i peticions de consell,

Bardovi-Harlig & Hartford 1990, 1991, 1993; en desacords, Bardovi-Harlig & Salsbury, en premsa, i en jocs de rol de rebuigs, Gass & Houck 1999 i Félix-Brasdefer 2002).

L'estudi del desenvolupament dels torns de conversa dins els actes de parla mostra que els torns s'aprenen també gradualment. Un estudi recent sobre desacords en dades de conversa fet per Bardovi-Harlig i Salsbury (en premsa) mostra que els aprenents dominen el component per a expressar acord en actes de desacord de manera gradual i que es poden identificar etapes en la situació del component per a expressar acord dins i entre els torns de paraula.

L'estudi de Félix-Brasdefer (2002) dels rebuigs en castellà com a segona llengua a través de jocs de rol mostra com els aprenents arriben a aprendre quines fórmules semàntiques i estratègies cal fer servir i a deixar de banda altres continguts semàntics. Igual que Gass & Houck (1999) en el seu estudi dels rebuigs en interllengua, Félix-Brasdefer va fer servir jocs de rol oberts. En els següents tres intercanvis (exemples 6, 7 i 8), un estudiant demana els apunts d'un company de classe. Seguint les instruccions donades per la situació, el company s'hi nega. El joc de rol es va presentar a aprenents de castellà com a segona llengua en anglès i se'ls va dir que havien d'imaginar que eren en un país de llengua castellana fent un curs. A l'exemple (5) es pot veure versió que es va presentar als parlants nadius de castellà (Félix-Brasdefer 2002: 274)

- (5) Este semestre estás tomando un curso de \_\_\_\_\_. No has faltado a esta clase ni una vez este semestre y te consideras un estudiante responsable. Hasta el momento, tienes un buen promedio en la clase, no porque la clase sea fácil para ti, sino porque has trabajado mucho. Entre tus compañeros, tienes la reputación de tomar muy buenos apuntes. El profesor acaba de anunciar que el primer examen del semestre es la próxima semana. Uno de tus compañeros de clase, que toma la clase contigo este semestre por la primera vez, y quien ha faltado a la clase con frecuencia, te pide tus apuntes. No llevas una relación con él fuera de clase, pero en ocasiones han hecho trabajo en clase juntos. Cuando termina la clase, él se dirige a ti para pedirte tus apuntes de la clase. Pero tú no quieres prestárselos.

El primer exemple de joc de rol és amb dos parlants nadius de castellà (Félix-Brasdefer, en premsa):

- (6) L1 castellà (EN1= Estudiant nadiu 1: company que demana els apunts; EN2= Estudiant nadiu 2: company que no vol deixar-li els apunts al primer)

EN1: *Yo sé que tú asistes frecuentemente a esta clase y yo sé que tenemos algunas tareas pendiente pronto y exámenes que ya se vienen, y yo no he ido a clase por cuestiones personales y algunas muy tontas, y quería ver la posibilidad*

*si me podías prestar tus apuntes para copiarlos, si los tienes acá, los foto copio inmediatamente y te los devuelvo porque voy a salir mal.*

EN2: *Ah, sí, perfecto*, [ACORD]

*pero ¿sabes qué?* [ALERTA]

*o sea tengo aquí todos mis apuntes, pero justamente los apuntes de estrategia, este, los dejé en la casa*, [RAÓ]

*y este, si quieres, te los presto*, [RESPOSTA INDIRECTA]

*pero ¿sabes qué?* [ALERTA]

*mi letra es muy mala, entonces no los vas a poder leer* [RAÓ] [INSISTÈNCIA]

EN1: *Eso sería algo mejor que nada, porque no tengo nada*

EN2: *Bueno, sí, este, pero ¿sabes qué?*, [ALERTA]

*mejor lee el libro, el libro viene muy bien explicado*, [ALTERNATIVA]

EN1: *las partes que enfatizó el profesor*

EN2: *Sí, sí, las partes importantes*, [ACORD]

*pero sí, es que no voy a regresar a mi casa esta tarde*, [RAÓ]

*y luego mañana no vengo*, [RAÓ]

*entonces se va a complicar lo de los apuntes*, [RAÓ]

*pero si tienes el libro=* [ALTERNATIVA]

EN1:= *tengo el libro y ahí me echas la mano*

EN2: *Perfecto* [ACORD]

EN1: *Muchas gracias*

En el primer torn, el participant nadiu està d'acord a deixar a l'altre participant els apunts, i no un cop, sinó dos. La primera part de la resposta és positiva i correspon a un acord: *Ah, sí, perfecto*. Aquest inici positiu va seguit d'un oferiment sense ambigüitat dels apunts: *si quieres, te los presto*. En aquest intercanvi la dificultat aparent rau en la logística de passar els apunts d'una persona a l'altra, no en la voluntat de deixar o no els apunts. D'aquesta manera no es qüestiona l'amistat entre els participants i es manté la bona voluntat entre els participants. De fet, els participants acaben posant-se d'acord en una via alternativa: El segon estudiant es mirarà el llibre de text i estudiarà les parts que el professor va destacar. D'aquesta manera, s'evita un rebuig directe sobre la qüestió de deixar o no els apunts.

En els intercanvis entre els aprenents de castellà com a segona llengua s'hi troba a faltar la compatibilitat i cordialitat característica dels jocs de rol entre nadius. Amb tot, l'estudiant que va fer una estada més llarga a l'estranger mostra desenvolupament en l'organització de les fórmules semàntiques en els torns. Vegem a continuació alguns exemples del mateix joc de rol fet per aprenents de castellà (exemples (7) i (8)).

En l'escena del joc de rol de deixar els apunts, la interacció entre un parlant nadiu de castellà i un aprenent que fa una estada de quatre mesos a l'estranger es va desenvolupar de la següent manera:

- (7) PN: Parlant nadiu de castellà mexicà (home)  
E: Estudiant de castellà a Guatemala; nivell avançat; 4 mesos d'estada a Guatemala,

PN: *Oye, ¿te puedo pedir un favor? Necesito los apuntes para esta clase. No he venido últimamente y no sé si tú me los pudieras prestar.*

E: *Ah lo siento* [DISCULPA]  
*no puedo* [REBUIG DIRECTE]  
*porque yo necesito ah estudiar mis notas para el examen final* [RAÓ]  
*y no puedo ah prestarlo.* [REBUIG DIRECTE]

PN: *Híjole, te los devuelvo rapidito, sólo les saco copia y te los devuelvo* [INSISTÈNCIA]

E: *Lo siento* [DISCULPA]  
*yo tengo un reunión con mi novia* [RAÓ]  
*y no puedo ah prestarlo.* [REBUIG DIRECTE]

PN: *Híjole, bueno pues gracias de todos modos*

E: *Ah gracias.* [GRATITUD]

En aquest intercanvi, el primer torn de l'estudiant està farcit de rebuigs. Comença el torn amb una disculpa explícita, seguida d'un rebuig, *Ah lo siento, no puedo*, i acaba amb una repetició del rebuig: *no puedo ah prestarlo*. I la segona petició de l'interlocutor assegurant que l'inconvenient seria mínim va seguida d'un altre rebuig.

Part de l'aprenentatge de la pragmàtica d'una segona llengua inclou aprendre tant el que *no* s'ha de fer com el que *sí* que s'ha de fer. Per exemple, tal com va descriure Hoffman-Hicks (2000), els aprenents nord-americans de francès a França van aprendre a no saludar i fer compliments tan sovint com ho farien en anglès, i Bardovi-Harlig & Hartford (1993) van mostrar que els aprenents d'anglès als Estats Units que feien cursos de postgrau van aprendre a no rebutjar el consell dels seus professors. En el joc de rol dels apunts, l'estudiant que havia estat a l'estranger durant nou mesos també va aprendre a fer servir una estratègia diferent. L'estudiant de l'intercanvi de (8) ha après a no fer almenys dues coses. No comença amb un rebuig i no comença amb una disculpa. Totes dues qüestions estan relacionades: com que no comença amb un rebuig, evita també haver de començar amb una disculpa que esmorteixi el rebuig. En lloc de començar amb un rebuig, l'aprenent comença amb una explicació dient que fa mala lletra. És a dir, es tracta del mateix contingut que feia servir el parlant nadiu en l'exemple (6), la qual cosa indica que la interacció d'aquest estudiant és una mostra de progrés cap al comportament nadiu.

- (8) PN: home, parlant nadiu de castellà mexicà  
E: Estudiant de castellà a Veneçuela; nivell avançat; 9 mesos d'estada a Veneçuela, estudi a l'estranger



- PN: *Bien, gracias. Mira, ah quisiera pedirte un favor, quisiera que me prestaras tus apuntes porque ya ves que el examen es la próxima semana y yo como no he venido a clase. Entonces, pues quiero ver si me los puedes prestar.*
- E: *Okay, [MARCADOR DISCURSIU]*  
*ah bueno vamos a hacer una cosa, eh en primer lugar mis notas yo no escribo muy bien tengo, tengo unas notas que no están muy organizadas y todo eso. [RAÓ]*  
*¿Qué tal si te ayudo con con la materia y todo eso? Así practicamos en en algún sitio y así te puedo ayudar con mis notas. [ALTERNATIVA] [INSISTENCIA]*
- PN: *Pero como tengo que trabajar ahora pues las necesito=*
- E: *=tienes que trabajar [REPETICIÓ]*
- PN: *Sí, lo que necesitaba son las notas, les saco una copia y te las doy rápido. No importa que no estén organizadas.*
- E: *Bueno, ah no sé qué decirte, [RESPOSTA INDEFINIDA]*  
*ah yo he trabajado mucho por tomar estas notas y he escuchado mucho en la clase y fui todos los días a la clase, [RAÓ]*  
*y tú ¿por qué no, por qué no fuiste? [PETICIÓ D'INFORMACIÓ]*
- PN: *Bueno, es que como trabajo, este a veces puedo venir y a veces no, pero pues por eso es que te quería pedir este favor, a ver si si puedes*
- E: *Y no tienes ni un momento para...? [PETICIÓ D'INFORMACIÓ]*
- PN: *=no, tengo que trabajar todo el tiempo=*
- E: *=todo el tiempo [REPETICIÓ]*
- PN: *Aha, sí sí, sí*
- E: *Ah bueno, no sé, no sé qué decirte, [RESPOSTA INDEFINIDA]*  
*ah lamentablemente no me gusta prestar notas a una persona así. [RAÓ]*  
*Bueno, eres mi amigo y todo eso, [EMPATIA]*  
*pero no me sentiría cómodo hacerlo. [RAÓ]*  
*Disculpa. [DISCULPA]*
- PN: *Bueno, bueno pues ni modo, entonces*
- E: *Okay*

El contingut de les explicacions del parlant nadiu a l'exemple (6) i les de l'estudiant que havia estat nou mesos a l'estranger a (8) són similars, però el rebuig de l'estudiant de castellà va ser menys ben rebut que el del nadiu. Una de les diferències és que l'estudiant no va començar amb un marcador que es pugui considerar d'acord. Cal interpretar l'ús del mot anglès *Okay* no com a mostra d'acord, sinó com a marcador discursiu que indica que l'estudiant està preparat per a començar el seu torn, de la mateixa manera que els aprenents d'anglès fan servir *yes* al començament de preguntes en una entrevista, o es fa servir *sí* com un marcador en la primera llengua. El fet que *okay*

sigui en anglès també pot limitar-ne l'ús com a marcador d'acord en aquest joc de rol. A més, l'interlocutor no respon com si s'hagués produït un acord.

En canvi, a l'exemple (6), la disponibilitat de deixar els apunts es pot interpretar com a voluntat d'ajudar un amic i el fet que no puguin quedar a una hora es veu com a inevitable. D'altra banda, a l'exemple (8), davant la insistència, el company que rebutja deixar els apunts expressa el seu dilema dient *Ah bueno, no sé, no sé qué decirte* i *Bueno, eres mi amigo y todo eso* tot reconeixent la importància de l'amistat també. L'aprenent de castellà després demana a l'amic explicacions del perquè no va anar a classe, *y tú ¿por qué no, por qué no fuiste?*, preguntant-li literalment no tan sols perquè no hi va anar sinó perquè s'està posant en la situació de no ser un bon estudiant. Només al torn final, després que totes les altres estratègies hagin fallat, l'estudiant fa servir fórmules més directes de rebuig, en concret, una frase que explicita la filosofia personal, *ah lamentablemente no me gusta prestar notas*, seguida d'una explicació: *pero no me sentiría cómodo hacerlo*. Una vegada ha fet aparició el rebuig, és natural que aparegui la disculpa, *disculpa*, que l'aprenent havia evitat en els torns precedents. Així doncs, es pot veure com l'aprenent demana disculpes quan es veu obligat a explicitar el seu rebuig, després que les seves estratègies en la segona llengua no hagin tingut èxit. De fet, tal com assenyala Félix-Brasdefer (2002: 150, 279), les disculpes en les dades dels aprenents de segona llengua eren més freqüents que en els dos grups de parlants nadius, no sols en el context de deixar els apunts que hem mencionat aquí, sinó en altres situacions també.

## 7. COMENTARIS FINALS

El repàs dels nombrosos estudis interessants i innovadors en la pragmàtica de la interllengua que s'ha fet en aquest article demostra el bon estat de salut de la investigació d'aquesta àrea de l'adquisició de llengües. L'objectiu d'aquest article era precisament presentar algunes de les àrees d'investigació actuals dins de la pragmàtica de segones llengües i destacar algunes vies noves d'investigació per al futur. N'hi ha moltes més de les que s'esmenten aquí. Espero que aquesta introducció pugui servir de guia als lectors per a fer investigacions pel seu propi compte. A més, reitero que aquest és un bon moment per a la investigació de la pragmàtica de la interllengua: hi ha un corpus de bibliografia abundant que pot servir de referència i, al mateix temps, queda molt per explorar en aquesta àrea d'investigació en l'adquisició de segones llengües.

Kathleen Bardovi-Harlig  
INDIANA UNIVERSITY





## REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BARDOVI-HARLIG, K. (1999) «The interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics», *Language Learning* 49, pp. 677-713.
- (2001): «Pragmatics and second language acquisition» dins Kaplan, R. ed., *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 182-192.
- (2003) «Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics» dins FERNÁNDEZ, A., A. MARTÍNEZ, & E. UNO eds., *Pragmatic competence and foreign language teaching*, Castelló de la Plana, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 25-44.
- BARDOVI-HARLIG, K., & B. S. HARTFORD eds. (en premsa) *Interlanguage pragmatics research and institutional talk*.
- BARDOVI-HARLIG, K., & B. S. HARTFORD (1990) «Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session», *Language Learning* 40, pp. 467-501.
- BARDOVI-HARLIG, K., & B. S. HARTFORD (1991) «Saying «No»: Native and nonnative rejections in English» dins BOUTON, L. F. & Y. KACHRU eds., *Pragmatics and Language Learning*, vol. 2, University of Illinois, Urbana-Champaign, Division of English as an International Language, pp. 41-57.
- BARDOVI-HARLIG, K., & B. S. HARTFORD (1993) «Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development», *Studies in Second Language Acquisition* 15, pp. 279-304.
- BARDOVI-HARLIG, K., & T. SALSBUURY (en premsa) «Turn Organization in the Oppositional Talk of L2 Learners: A Longitudinal Perspective» dins BOXER, D. & A. D. COHEN eds., *Studying Speaking*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BLUM-KULKA, S., & W. A. LEVENSTON (1987) «Lexico-grammatical pragmatic indicators», *Studies in Second Language Acquisition* 9, pp. 155-170.
- CANALE, M. (1983) «From communicative competence to language pedagogy» dins RICHARDS, J. & R. SCHMIDT eds., *Language and communication*, Londres, Longman, pp. 2-27.
- COHEN, A. D. (1996) «Developing the ability to perform speech acts», *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 253-267.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. C. (2002) «Refusals in Spanish and English: A Cross-Cultural Study of Politeness Strategies among Speakers of Mexican Spanish, American English, and American Learners of Spanish as a Foreign Language». Tesi doctoral no publicada, University of Minnesota, Minneapolis.
- (March, 2003) «Mitigation in interlanguage pragmatics: Refusing in Spanish as a Foreign Language», *AAAL Conference*, Arlington, VA. Conferència no publicada.
- (en premsa) «Discourse strategies in refusal interactions in Spanish as a foreign language».

- (2004) «Interlanguage Refusals: Linguistic Politeness and Length of Residence in the Target Community». Manuscrit sotmès a revisió per a la publicació.
- GASS, S. M., & N. HOUCK (1999) *Interlanguage refusals*, Berlin, Gruyter.
- HOFFMAN-HICKS, S. (1999) *A longitudinal study of L2 French pragmatic competence: Study abroad vs. FL classroom learners*. Tesi doctoral no publicada, Indiana University, Bloomington.
- HOUSE, J., & G. KASPER (1981) «Politeness markers in English and German» dins F. COULMAS ed., *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, la Haia, Mouton, pp. 157-185.
- KASPER, G. (1992) «Pragmatic transfer», *Second Language Research* 8, pp. 203-231.
- (2001) «Classroom research on interlanguage pragmatics» dins ROSE, K. & G. KASPER eds., *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 33-60.
- KASPER, G., & DAHL, M. (1991) «Research methods in interlanguage pragmatics», *Studies in Second Language Acquisition* 13, pp. 215-247.
- KASPER, G., & DU FON, M. (2000) «La pragmàtica de la interllengua desde una perspectiva evolutiva» dins MUÑOZ, C. ed., *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, pp. 231-257.
- KASPER, G., & K. ROSE (1999) «Pragmatics and SLA», *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp. 81-104.
- KASPER, G., & R. SCHMIDT (1996) «Developmental issues in interlanguage pragmatics», *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 149-169.
- KOIKE, D. A. (1996) «Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish» dins GASS, S. M. & J. NEU eds., *Speech acts across cultures: Challenge to communication in a second language*, Berlin, Gruyter, pp. 257-281.
- LEVINSON, S. C. (1983). *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OLSHTAIN, E., & S. BLUM-KULKA (1985) «Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior» dins GASS, S. M. & C. MADDEN eds., *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, pp. 303-325.
- PINTO, D. (2002) *Perdóname ¿llevas mucho esperando? Conventionalized language in L1 and L2 Spanish*, University of California, Davis, tesi doctoral no publicada.
- RODRÍGUEZ, S. (2001) *The perception of requests in Spanish by instructed learners of Spanish in the second- and foreign-language contexts: A longitudinal study of acquisition patterns*. Tesi doctoral no publicada, Indiana University, Bloomington.
- ROSE, K. & G. KASPER eds. (2001) *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SALSBURY, T., & K. BARDOVI-HARLIG (2000) «Oppositional talk and the acquisition of modality in L2 English» dins SWIERZBIN, B., F. MORRIS, M. E. ANDERSON, C. A. KLEE, & E. TARONE eds., *Social and cognitive factors in second language acquisition:*

- Selected proceedings of the 1999 second language research forum*, Somerville, Cascadilla Press, pp. 57-76.
- SCARCELLA, R. (1979) «On speaking politely in a second language» dins YORIO, C. A., K. PERKINS & J. SCHACHTER eds., *On TESOL '79*, Washington, DC, TESOL, pp. 275-287.
- SCHMIDT, R. (1983) «Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult» dins JUDD, E. & N. WOLFSON eds., *Socio-linguistics and language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, pp.137-174.
- SERRA, M., E., SERRAT, R. SOLÉ, A. BEL & M. APARICI (2000) *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- STALNAKER, R. C. (1972) «Pragmatics», dins D. DAVIDSON & G. HARMAN eds., *Semantics of natural language*, Dordrecht, Reidel, pp. 380-397.
- TAKAHASHI, T., & L. BEEBE (1987) «The development of pragmatic competence by Japanese learners of English», *JALT Journal* 8, pp. 131-155.
- WALTERS, J. (1979) «The perception of politeness in English and Spanish» dins YORIO, C. A., K. PERKINS, & J. SCHACHTER eds., *On TESOL '79*, Washington, DC, TESOL, pp. 288-296.

N