

DE LA PRÁCTICA A LA TEORÍA: ANÁLISIS DEL ACTO DE SOLICITUD EN EL CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL (CAES) Y PROPUESTA PARA UNA MEJORA DIDÁCTICA¹

FROM PRACTICE TO THEORY: ANALYSIS OF THE SPEECH ACT OF REQUESTING IN THE CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL (CAES) AND A PROPOSAL FOR BETTER PRACTICES

MARÍA SAMPEDRO MELLA

Universidade de Santiago de Compostela, España
maria.sampedro.mella@usc.es

RESUMEN

El presente artículo analiza la competencia pragmática en la interlengua del español, a partir del estudio de un acto de habla: la solicitud. Para ello, se han examinado cuantitativa y cualitativamente las estrategias pragmalingüísticas empleadas en 40 producciones textuales del Corpus de Aprendices de Español (CAES) (Instituto Cervantes y Universidade de Santiago de Compostela), realizadas por estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A2. Los datos obtenidos se han comparado con los de una muestra de 22 hablantes nativos de español con el mismo perfil social: varones y mujeres de estudios superiores y con edades comprendidas entre los 18 y los 40 años. Los resultados del estudio indican que los aprendices no nativos conocen las características del acto de habla en la lengua meta, pero no están familiarizados con algunos de los mecanismos discursivos propios de su expresión, lo que nos lleva a proponer algunas mejoras para la enseñanza del componente pragmático en el aula de ELE.

Palabras clave: Actos de habla, solicitud, competencia pragmática, pragmalingüística, ELE.

ABSTRACT

This article analyzes the pragmatic competence in the Spanish interlanguage through the study of a speech act: the requesting. For that, 40 text productions from the Corpus de Aprendices de Español (CAES) (Instituto Cervantes and Universidade de Santiago de

¹ Este trabajo forma parte del proyecto “Comunicación y adecuación pragmalingüística: cortesía, actos de habla y deixis social”, y cuenta con el financiamiento de la beca posdoctoral de la Xunta de Galicia (referencia ED481B 2018/036).

Compostela), made by Spanish as a Foreign Language (SFLE) A2 students, were examined quantitatively and qualitatively. The data was compared with a sample from 22 Spanish native speakers with the same social profile: male and female with high level studies and ages from 18 to 40 years old. Results show that Spanish learners know the characteristics of this speech act in the target language, but they do not recognise some linguistic and discourse patterns of its expression. For this reason, we propose some improvements for the teaching of the pragmatic component in the SFL classroom.

Keywords: Speech acts, requesting, pragmatic competence, pragmalinguistics, SFL.

Recibido: 20/03/2020. *Aceptado:* 07/05/2021.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la competencia pragmática de la interlengua, también denominada “interlengua pragmática” (Kasper, 1997), ha experimentado un notable crecimiento en los últimos años (Padilla Foster, 2016; Sampedro Mella, 2020), gracias al interés que han suscitado las disciplinas de la llamada “Lingüística de la comunicación” y al auge de los métodos comunicativos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Este trabajo se focaliza, concretamente, por la adquisición de las estrategias pragmalingüísticas que concurren en la expresión de un acto de habla: la solicitud de reserva de una habitación de hotel a través del correo electrónico. Para ello, la investigación se basa en el análisis de una muestra de datos del Corpus de Aprendices de Español (CAES) del Instituto Cervantes y la Universidad de Santiago de Compostela.

Para conocer el funcionamiento de los mecanismos discursivos empleados por los aprendices en este contexto no se debe aislar el análisis de la L2, puesto que se mueve en los márgenes del uso lingüístico que, a diferencia de la norma, se caracteriza por su variabilidad y su tendencia al cambio. El estudio del discurso de la interlengua debe, por tanto, partir de su comparación con producciones equivalentes de hablantes nativos, pues solo poniendo al mismo nivel la interlengua y la lengua meta se podrá confirmar si existen correspondencias más allá de la expresión gramatical, y detectar posibles problemas en el desarrollo comunicativo del aprendiz. Este procedimiento, que se denomina “análisis contrastivo de la interlengua” (Granger, 2015), muestra la manera en la que los aprendices, en este caso de español como lengua extranjera (ELE), se desenvuelven discursivamente en un contexto comunicativo específico, así como los posibles obstáculos que encuentran en su aprendizaje.

La investigación se organiza en cinco partes: en el apartado 2. se recogen algunas consideraciones teóricas acerca del fenómeno estudiado, en concreto, la descripción de cuestiones relacionadas con los actos de habla (2.1.) y la cortesía verbal

(2.2.) en el español L1 y L2 (2.3.); a continuación, en 3. se presenta el corpus sobre el que se fundamenta esta investigación (3.1.) y se detallan las características de la muestra seleccionada y del procedimiento de análisis (3.2.); en 4. se exponen los resultados, divididos, por un lado, en el estudio de las producciones de los hablantes nativos (4.1.) y, por otro, de los no nativos (4.2.); en 5. se incluyen algunas propuestas de mejora en la didáctica del componente pragmático y, por último, en 6. se presentan las conclusiones.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. Actos de habla

Gallardo (1996: 7) define el “acto de habla” como “la unidad prototípica del estudio pragmático, especialmente en su dimensión ilocucional. Surge cuando la enunciación se enfrenta a los diferentes enunciados, de manera que cada tipo de acto de habla destaca en realidad un nivel de organización lingüística”. Los actos de habla se integran en la dimensión pragmática del lenguaje en tanto que son estudiados desde la comunicación; teniendo en cuenta sus características y sus propósitos comunicativos, pueden clasificarse en *actos judiciales, ejercitativos, compromisorios, comportativos y expositivos* (Austin, [1955] 1996), o bien, siguiendo a Searle ([1969] 1994, [1991] 2005), en *representativos, directivos, comisivos, expresivos y declarativos*.

Para esta investigación se ha tomado como referencia el acto de solicitud que, junto con la petición y la orden, pertenece a los denominados “actos directivos” (Searle, [1991] 2005) o “ejercitativos” (Austin, [1969] 1994), pues su principal propósito es conseguir que el receptor lleve a cabo una acción determinada. Aunque persiguen el mismo objetivo comunicativo, la confluencia de actos tan dispares en una misma categoría resulta problemática, ya que, mientras la petición y la solicitud apuntan a la realización de una acción favorable, la orden implica la obligatoriedad de la acción para el oyente (Antonio, 2008; López de Lizaga, 2015; Sampedro Mella, 2021).

Las diferencias entre un acto de solicitud y de petición no siempre se perciben con nitidez y, por ello, a menudo se tratan como sinónimos o se considera que la solicitud es una petición formulada de una manera más cortés o respetuosa². La petición se define como un acto en el que “el hablante trata de hacer que el

² En efecto, la primera acepción de *solicitar* en el *Diccionario de la lengua española* (RAE, en línea, s. v. *solicitar*) es, precisamente, ‘Pretender, pedir o buscar algo con diligencia y cuidado, y la cuarta acepción ‘Pedir algo de manera respetuosa, o rellenando una solicitud o instancia’. Por sus características propias, se excluye de esta descripción la solicitud de tipo administrativo, i.e., la carta de solicitud o la instancia.

oyente haga algo en beneficio del propio hablante” (Alba de Diego, 1994: 416). No obstante, en una situación transaccional, el beneficio de una petición realizada por un cliente en un local de comercio también recaería también sobre el receptor-vendedor, por la ganancia derivada de la venta de un producto (cfr. Sampedro Mella, 2021).

La solicitud, por su parte, presenta un funcionamiento similar en los contextos transaccionales, pero se diferencia de la petición porque el emisor requiere, en este caso, un determinado servicio y no un objeto o producto material por parte del receptor. La petición de un producto disponible en un comercio o de un plato en un restaurante pueden ser considerados, por tanto, casos de petición en una transacción; en cambio, la soliciación para formar parte del club de socios de un establecimiento, la reserva o encargo de un producto que no se encuentra disponible para su adquisición, o la recomendación de un plato al camarero serían ejemplos del acto de solicitud.

2.2. Cortesía verbal

Los actos de habla conllevan en su realización fuerza directiva (Searle, [1991] 2005), es decir, el nivel de fuerza con el que el hablante mueve al interlocutor a llevar a cabo una acción determinada. De este modo, los actos directivos, por su naturaleza impositiva, son considerados *amenazantes* para el interlocutor (Brown y Levinson, 1987). En consecuencia, con el fin de mitigar su carácter impositivo, según su coste-beneficio y los propósitos del emisor, pueden aparecer variaciones en su expresión formal relacionadas con la *cortesía verbal*.

La cortesía se define como el “conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras” (Escandell, [1996] 2006: 136). La cortesía está reconocida como un fenómeno universal, aunque sus formas de aplicación difieran entre unas sociedades y otras (Haverkate, 1994; Kerbrat-Orecchioni, 2004). Así pues, tanto los mecanismos discursivos como el propio procedimiento para realizar un determinado acto de habla son susceptibles de variación. A este respecto, Brown y Levinson (1987: 316), pioneros en el desarrollo de un modelo de cortesía válido para todas las culturas, concretan que un acto de habla amenazante puede realizarse de alguna de las siguientes maneras:

- A. On record, without redress.
- B. On record, with redress, with positive politeness.
- C. On record, with redress, with negative politeness.
- D. Off record.
- E. Don't do the FTA.

Siguiendo este esquema, para conseguir su objetivo comunicativo, el emisor puede realizar el acto de manera directa (A) o intentar, por medio de la cortesía, evitar el enfrentamiento con el receptor mediante el uso de estrategias de cortesía positiva (B) o negativa (C); también es posible hacerlo de manera encubierta (D) o no ejecutarlo (E).

Los procedimientos que forman parte de la cortesía positiva tienen como fin satisfacer los deseos de proyección social del receptor, conseguir que se sienta bien, cómodo, positivamente valorado, etc., por lo que los elogios, las felicitaciones o los cumplidos constituyen ejemplos de este tipo de cortesía. Por otra parte, las estrategias de cortesía negativa permiten minimizar el impacto del enunciado expresado, mantener el espacio interaccional del interlocutor y evitar cualquier posible amenaza; para ello se pueden emplear distintos recursos, como las modalizaciones, las disculpas o las justificaciones. Un acto como el que nos ocupa, a saber, la solicitud de reserva de una habitación en un hotel a través del correo electrónico, no representa, *a priori*, una fuerte amenaza para el destinatario, ya que, por un lado, forma parte de su actividad laboral y, por otro, el beneficio que conlleva el acto recae, como vimos, sobre ambos interlocutores. Ahora bien, por su naturaleza impositiva y su realización a través de un canal escrito –sin posibilidad de comunicación verbal o de interacción cara a cara–, la solicitud podría llegar a ser percibida de manera amenazante, si en su realización no aparecen mecanismos de atenuación propios de la cortesía negativa que permitan rebajar la carga impositiva del acto.

2.3. La competencia pragmática en la interlengua

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, *MCERL*, 2001), estructurador de los contenidos por niveles de una L2 en el ámbito europeo, subraya la necesidad de alcanzar un desarrollo pleno de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una lengua extranjera, suma de las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas. Para favorecer el desarrollo específico de las competencias más discursivas, el *MCERL* (2001: 153) propone que sean transferidas desde la lengua materna del aprendiz o que el profesor las fomente mediante actividades y estrategias complejas en el nivel discursivo, así como su enseñanza explícita a través de la práctica de distintas funciones comunicativas y modelos de conversación. Tanto la cortesía verbal como los actos de habla están vinculados a la dimensión pragmática del lenguaje, puesto que ambos competen al estudio de la vertiente comunicativa del lenguaje; sin embargo, el *MCERL* (2001: 116) relaciona la cortesía con la “competencia sociolingüística”, que

comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. [...] Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan

específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento (*MCERL*, 2001: 116).

Como se ha explicado en investigaciones previas (Sampedro Mella, 2016, 2020), aunque Gutiérrez Ordóñez (2005) precisa que la cortesía se aproxima a la dimensión social del lenguaje, que relaciona con la “sociopragmática”, la cortesía, *per se*, está vinculada a la pragmática (Calsamiglia y Tusón, 2007; Escandell [1996] 2006; López Alonso, 2014), que el *MCERL* (2001: 14) limita a cuestiones de índole textual. Para encontrar en el *MCERL* (2001) alguna referencia a la descripción de las estrategias de cortesía, debemos consultar el apartado 5.2.2., dedicado a la “competencia sociolingüística”. En este apartado se recogen algunas acciones ligadas a la *cortesía positiva*, como mostrar interés por el bienestar de una persona, compartir experiencias y preocupaciones, expresar admiración, afecto, gratitud, etc.; por otro lado, en lo relativo a la *cortesía negativa*, se incluyen referencias a la evitación del comportamiento amenazante, a la expresión del arrepentimiento, la disculpa y el uso apropiado de *por favor* o *gracias* (*MCERL*, 2001: 116-117).

En cuanto a la distribución de estos contenidos por niveles, en el A1 se mencionan algunas funciones comunicativas “sencillas y cotidianas”, tales como el saludo y la despedida, la presentación de una persona o el empleo de fórmulas de cortesía; en el nivel A2 se indica que el aprendiz debe desenvolverse “con sencillez, pero con eficacia” en las relaciones e intercambios sociales, y en el nivel B1 se alude al conocimiento de las “normas de cortesía más importantes” sin precisar de cuáles se trata (*MCERL*, 2001: 118). En lo referente al acto de solicitud, pese a la falta de referencias explícitas en el nivel A1, se informa de que el aprendiz identifica los procedimientos necesarios para presentarse y pedir y dar información básica, y en el A2 se indica que

sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas (*MCERL*, 2001: 26).

Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*, 2006), aunque se basa en las especificaciones sobre las competencias y subcompetencias del *MCERL* (2001) para el español L2, y mantiene los niveles y criterios de evaluación de esta obra, sí incluye correctamente los descriptores de la cortesía y

los actos de habla en la sección “Tácticas y estrategias pragmáticas”. Las cuestiones sobre el funcionamiento de la solicitud se recogen en el nivel B1, en concreto, en el apartado 3.1. “Cortesía verbal atenuadora” de dicha sección:

Tácticas de desplazamiento de la perspectiva temporal: imperfecto de cortesía para expresar solicitud, sugerencia, deseo: –¿*Qué deseaba?* –*Venía por lo del anuncio.* ¿Cómo te llamabas? [...] Condicional de cortesía, para expresar solicitud, sugerencia, ruego (sustituible por futuro) ¿Podrías abrir la ventana? ¿Te importaría cerrar la puerta? Condicional de modestia, para expresar una postura que puede estar en contradicción con la de los interlocutores (en 1.ª persona): *Yo que tú no lo haría, Yo diría que eso no es así* (PCIC, 2006).

En el nivel A2 se trata el acto de la petición y se introducen algunos procedimientos de cortesía para su expresión, como la modalización con perífrasis con el verbo *poder* (¿puedo abrir la ventana?) o con estructuras impersonales (¿se puede abrir la ventana?). Como estrategias de atenuación, encontramos algunos imperativos lexicalizados (*perdonale, mira*) o peticiones indirectas (*aquí hace frío*). En el nivel inicial, al igual que en el *MCERL* (2001), aparecen las fórmulas “de cortesía normativa” (Bravo, 2005) o “de cortesía ritual” (Fuentes Rodríguez, 2010) *por favor* y *gracias*, los saludos (*hola, buenos días/buenas tardes*), el pronombre *usted* para marcar distancia social, así como las fórmulas nominales *señor/señora* + apellido y *don/doña* + nombre de pila.

Interesa destacar que entre los contenidos gramaticales del nivel A2 se encuentran las principales formas verbales de pasado con sus valores descriptivos y narrativos prototípicos. Sin embargo, es en el nivel B1 en el que se explican los usos del denominado *imperfecto de cortesía* como forma de alejamiento deíctico que, como señalan Calsamiglia y Tusón (2007) o Escandell (1995), se emplea para evitar la referencia directa, siendo más corteses cuanto menos directos nos mostremos. De un modo similar, el condicional simple se presenta en el nivel B1, acompañado en este caso de sus usos discursivos de distanciamiento con el receptor, por lo que tampoco se anticipan estos valores en los niveles previos. Teniendo en cuenta que tanto el pretérito imperfecto como el condicional simple son tiempos verbales con funciones corteses equivalentes en numerosas lenguas (inglés, francés, italiano, portugués, etc.), sorprende que el *PCIC* (2006) omita estos usos hasta el nivel B1, en especial en el caso del pretérito imperfecto que se introduce antes. Cabe señalar, además, que en los niveles previos se hace referencia a funciones comunicativas como las compras o el intercambio de informaciones sencillas en contextos transaccionales en los que sería necesario recurrir a estas formas de cortesía para evitar la amenaza potencial al interlocutor y facilitar el desarrollo interactivo.

3. METODOLOGÍA

3.1. El Corpus de Aprendices de Español (CAES)

El presente estudio está basado en los datos del Corpus de Aprendices de Español (CAES)³. Este corpus, promovido y financiado por el Instituto Cervantes, ha sido diseñado y desarrollado íntegramente por un equipo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigido por los profesores Guillermo Rojo e Ignacio Palacios. El CAES se encuentra aún en construcción y, en su versión actual, 1.3, de abril de 2020, está constituido por un total de 3.878 tareas de expresión e interacción escritas, integradas en 1.423 pruebas, que fueron recopiladas digitalmente entre los años 2011 y 2013 en instituciones de diferentes países, pertenecientes en su mayoría al Instituto Cervantes (Rojo y Palacios, 2016: 63). El corpus contiene producciones que abarcan desde el nivel inicial o A1 hasta el C1, realizadas por hablantes de seis lenguas nativas: L1 árabe (497 sujetos), L1 portugués (361), L1 inglés (227), L1 chino mandarín (168), L1 francés (143) y L1 ruso (67) (Rojo y Palacios, 2016: 64). Con el fin de garantizar la homogeneidad en las muestras recopiladas, todos los aprendices realizaron las mismas tareas escritas, diseñadas, conforme a su nivel de español, siguiendo los planteamientos de los descriptores del *MCERL* (2001) y del *PCIC* (2006).

Los textos producidos por los estudiantes recibieron una anotación morfosintáctica automática, junto con una marcación de más de 700 etiquetas. De esta forma, es posible realizar búsquedas simples y complejas de más de un elemento lingüístico, incluso filtrando por lemas, y también discriminar las búsquedas según la tipología y el tema de los textos, el sexo, distintos rangos etarios o las lenguas nativas de los aprendices, entre otros criterios. Sin embargo, en una investigación basada en el análisis del discurso, como la que nos ocupa, es preciso disponer de un contexto lingüístico amplio y no solo del caso recuperado que nos proporciona el corpus al introducir los requisitos específicos de búsqueda. Por consiguiente, en este estudio hemos procedido a la revisión de un conjunto de producciones textuales completas pertenecientes a una sola tarea, como se detalla, a continuación, en 3.2.

3.2. Características de la muestra y procedimiento de análisis

Para llevar a cabo esta investigación, se seleccionó un conjunto de muestras textuales pertenecientes a una única tarea del corpus CAES de nivel A2: la solicitud de reserva de una habitación en un hotel a través del correo electrónico. Se recopiló

³ *Vid.*, para más información: <http://galvan.usc.es/caes/>

un subcorpus de 40 producciones textuales de entre 100 y 150 palabras (aproximadamente) cada una, realizadas por aprendices de cinco L1 diferentes⁴. Para que la muestra estuviera equilibrada, se seleccionó un total de ocho textos por cada una de estas L1, de los que cuatro fueron elaborados por varones y cuatro por mujeres con el mismo perfil social: estudios superiores⁵ y edades entre los 18 y los 40 años. La distribución de la muestra, según la L1 de los aprendices, se presenta en el Gráfico 1:

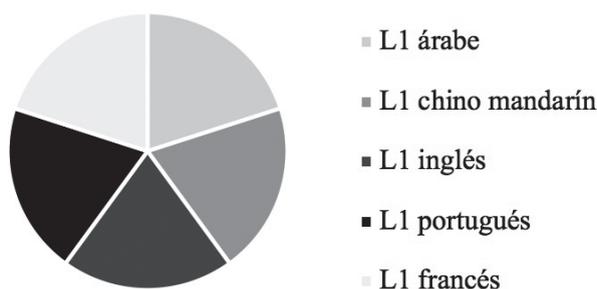


Gráfico 1. Muestra objeto de esta investigación.

Una vez recopilado este subcorpus, se procedió a la búsqueda de una muestra equivalente de hablantes nativos de español. Para obtener esta segunda muestra, se solicitó a través de internet la realización de una encuesta anónima de Google Forms, que contenía la tarea del CAES con los mismos descriptores. También se requerían algunos datos sociológicos de los participantes (*v.g.* edad, sexo, lugar procedencia, nivel de estudios, etc.) para poder establecer comparaciones entre ambas muestras. Se recogió un total de 22 textos de hablantes nativos de español procedentes de España (13), Ecuador (3), Argentina (3), Colombia (2) y México (1).

A partir del subcorpus del español L1 y L2, se analizaron cuantitativa y cualitativamente las estrategias pragmalingüísticas utilizadas en la expresión del acto de solicitud. Este procedimiento, denominado “análisis contrastivo de la interlengua” (Granger, 2015), cuenta con dos posibles aproximaciones: “1) a comparison with native language, seen as the ultimate attainment of learning a foreign/second language; 2) a comparison of one sample of learner language with other samples of learner language, particularly from learners with different mother tongue back-

⁴ No se pudieron incorporar las producciones de los estudiantes de lengua materna ruso, porque el CAES no dispone de una muestra suficientemente representativa.

⁵ Para completar esta muestra se incluyeron algunas producciones de hablantes cuyos estudios aparecen clasificados en la categoría de “otros”.

grounds” (Granger, 2015: 8). En este estudio, por razones de espacio, hemos procedido únicamente a la comparación de la muestra no nativa, en conjunto, con la lengua meta, *i.e.*, entre el español L2 y el español L1.

El análisis contrastivo suele centrarse en la identificación de errores formales de la interlengua frente a la variedad nativa (Granger, 2015: 11), razón por la que ha sido objeto de críticas, siendo considerado una “falacia comparativa” (Bley-Vroman, 1983). Sin embargo, el interés de nuestra investigación se encuentra en el estudio del discurso; en concreto, el objetivo de este trabajo es examinar las estrategias pragmalingüísticas en las muestras de L1 y L2, con el fin de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿presentan los aprendices de ELE un desarrollo de la competencia pragmática adecuado a su nivel de dominio?, ¿qué diferencias discursivas existen entre la interlengua del español y la lengua meta? El análisis contrastivo puede evidenciar ciertas variaciones entre el español L1 y L2, como desviaciones de los usos normativos o esperados en la comunicación, que podrían pasar desapercibidas en el estudio aislado de la interlengua. Esta información resulta esencial para conocer empíricamente el desarrollo comunicativo de los estudiantes de español; por tanto, a partir de las respuestas a las preguntas de investigación, se plantean algunas medidas concretas que se pueden tomar para mejorar la enseñanza del componente pragmático en el aula de L2.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis de la muestra de hablantes nativos de español

Escandell (2004) y Rodríguez Santos (2016) señalan que no es posible identificar el acto de habla únicamente con la secuencia oracional, sino que es preciso tener en cuenta toda la unidad comunicativa. Siguiendo este enfoque, los recursos pragmalingüísticos hallados en las muestras se han clasificado en dos grandes grupos: por un lado, los que tienen que ver con la “superestructura” (Van Dijk, 1978, 1980) del acto de habla, entendida como la forma que adopta el texto en el discurso de acuerdo con sus propiedades genéricas y sus propósitos comunicativos; por otro lado, los recursos que aparecen específicamente en la formulación de la secuencia de solicitud.

Dentro de los procedimientos relacionados con la superestructura, se incluyen, en primer lugar, los que corresponden a la apertura y al cierre del acto de habla:

Tabla I. Recursos utilizados en la superestructura del acto de habla.

Apertura		Cierre	
Saludo	77,3 %	Referencia a la respuesta del receptor + despedida (+ posible agradecimiento)	54,5 %
Fórmula	18,2 %	Agradecimiento + despedida	27,3 %
Otras	4,5 %	Despedida	18,2 %

Los datos de la Tabla I indican que los hablantes de español utilizan un reducido repertorio de procedimientos para la expresión de la apertura y el cierre del acto de solicitud. Así, un 77,3 % de las muestras recogidas arranca con un saludo explícito –*buenos días* o *buenas tardes*– y un 18,2 % con una fórmula, que en la mayoría de los casos es (*muy*) *estimado señor/señora*, mientras que las restantes formas seleccionadas apenas suponen, en conjunto, un 4,5 % del total de respuestas. Por su parte, el cierre destaca por su extensión, ya que en más de la mitad de las producciones analizadas (54,5 %) contiene una referencia explícita a la respuesta que se espera por parte del interlocutor, junto con la despedida, y en ocasiones incluye también un agradecimiento anticipado; el 27,3 % de los cierres presenta un agradecimiento explícito, además de la despedida, y solo el 18,2 % reduce el cierre a la mera despedida.

Veamos ahora las estrategias empleadas para la expresión específica de la secuencia de solicitud de reserva:

Tabla II. Recursos utilizados en la formulación de la secuencia oracional de la solicitud.

Presente de indicativo	Verbo volitivo, influencia, etc. + sintagma nominal/ oración	4,5 %
	Verbo dicción + sintagma preposicional/ oración	40,9 %
Otros tiempos verbales	<i>Quisiera/ Querría/ Quería</i> + infinitivo/ sintagma nominal	18,2 %
	<i>Me gustaría</i> + sintagma nominal/ oración	36,4 %

Siguiendo el criterio de la dirección –de más directivo a menos–, los procedimientos pragalingüísticos recopilados pueden dividirse entre los que presentan una formulación directa o atenuada. Dentro de los primeros, que constituyen el 45,4 % del total de respuestas registradas, se incluyen las secuencias expresadas con un verbo en presente de indicativo, generalmente volitivo, y un sintagma nominal u oración –*quiero una habitación, necesito reservar/que me reserven una*

habitación– (4,5 %), o un verbo de dicción –*escribo, me dirijo a...*– y una oración –...*para reservar una habitación, porque quiero reservar una habitación*– (40,9 %). Por otro lado, un 54,6 % de las respuestas contiene una expresión más indirecta, por el empleo de una forma verbal modalizada con una perífrasis del verbo *querer* en distintos tiempos –*querría reservar, quisiera una habitación*– (18,2 %) o con el condicional del verbo *gustar* (36,4 %).

Sirvan de muestra de la expresión de este acto por parte de los hablantes nativos los siguientes ejemplos:

(1) Estimado Sr.: Me pongo en contacto con ustedes porque quisiera reservar una habitación doble, con desayuno incluido, para el próximo fin de semana. Si pudiera ser, me gustaría que tuviera ventana exterior. Quedo a la espera de su respuesta. Un saludo y gracias, Miguel.

(2) Buenos días: Soy XXX. Me gustaría reservar una habitación en su hotel para las noches del 7 y 8 de junio. Sería una habitación doble con desayuno incluido. Espero que tengan alguna libre aún. Quedo a la espera de su respuesta, muchísimas gracias. Cordialmente, XXX

(3) Buenos días: Por motivos profesionales debo viajar a Madrid esta semana y me gustaría reservar una habitación individual con baño privado durante cuatro días. Si es posible también me interesaría tener el desayuno incluido. Muchas gracias de antemano. Reciba un cordial saludo, Carmen Núñez Martín Gerente de grandes cuentas CIC

(4) Buenas tardes, El próximo lunes 10 de junio mi familia yo nos gustaría residir en vuestro hotel y quería saber si era posible. Somos 3 personas (2 adultos y una niña). Sería solo por una noche: la del 10 para el 11. Espero vuestra respuesta. Muchas gracias.

(5) Buenos días, Querría reservar una habitación doble desde el viernes 28 de junio al domingo 30 de junio. Me gustaría que fuera con el desayuno incluido. Le dejo los datos para que pueda contactar conmigo y confirmar la reserva. Le agradezco por su atención.

(6) Buenos días: Les escribo porque me interesa reservar una habitación en su hotel para hospedarme los días 11, 12, y 13 de junio. Me gustaría saber cuál sería el precio final para una habitación doble con desayuno incluido. Quedo atenta a su respuesta. Saludos cordiales.

(7) Buenas tardes: Me gustaría reservar una habitación doble para la noche del 12 al 13 de mayo, para dos personas. Si es posible, nos gustaría solicitar late check-out, ¿qué coste tiene? Espero su respuesta. Muchas gracias. Un cordial saludo.

Los hablantes nativos utilizan recursos similares en la superestructura y en la secuencia que expresa la solicitud de reserva, entre los que destaca una sintaxis elaborada con oraciones subordinadas, que corresponde a un registro elevado de

la lengua: *me gustaría que tuviera ventana exterior* (ej. 1); *Le dejo los datos para que pueda contactar conmigo y confirmar la reserva* (ej. 5). Por otro lado, aunque la sociedad española y algunas latinoamericanas están consideradas por algunos autores como “culturas de acercamiento” (Grupo CRIT, 2003, 2006; Briz, 2007; Albelda y Briz, 2010), caracterizadas por la cercanía física al interactuar, por el empleo de recursos de cortesía positiva, el imperativo con valor de solidaridad, etc., las respuestas examinadas contienen numerosas estrategias de atenuación y de distanciamiento con el receptor. Esta selección de procedimientos propios de la cortesía negativa (cfr. Brown y Levinson, 1987), como las expresiones modalizadas con perífrasis del verbo *querer* en distintos tiempos o el condicional de *gustar*, se explica por las características del acto de habla, por su realización a través del canal escrito y por la formalidad que los hablantes le atribuyen a este contexto comunicativo.

En la descripción de la reserva, la mayoría de las formas verbales también aparecen en condicional, lo que permite marcar distancia y mantener el espacio interaccional del interlocutor: *Sería solo por una noche* (ej. 4); *Me gustaría saber cuál sería el precio final* (ej. 6). El uso de formas en presente de indicativo se concentra en la descripción del motivo del mensaje, es decir, de la propia solicitud –*Me pongo en contacto con ustedes porque quisiera reservar*– (ej. 1), o en la presentación de información relativa al emisor: *Por motivos profesionales debo viajar a Madrid* (ej. 3); *Somos tres personas* (ej. 4). Encontramos, además, otras estrategias vinculadas a la cortesía negativa, como el uso de oraciones condicionales de primer y segundo grado con atenuadores en las prótasis, como *si es posible* o *si pudiera ser: si pudiera ser, me gustaría que tuviera ventana exterior* (ej. 1); *Si es posible también me interesaría tener el desayuno incluido* (ej. 3); *Si es posible, nos gustaría solicitar late check-out* (ej. 7). De acuerdo con Calsamiglia y Tusón (2007), estas expresiones forman parte de los “procedimientos acompañantes”, cuyo empleo implica un alejamiento déctico entre el emisor y el receptor, y una minimización del contenido lingüístico de sus actos.

En la misma línea de la atenuación, la forma de tratamiento más seleccionada es *usted*, que también conlleva un mayor distanciamiento social con el receptor, y se utilizan, además, otras formas asociadas al paradigma pronominal del plural (*les escribo, me pongo en contacto con ustedes, espero vuestra respuesta*, etc.), aunque el mensaje esté destinado a un receptor individual no conocido. Estas formas décticas plurales comportan un cierto valor genérico o inespecífico (Serrano, 2006: 65; Nogué Serrano, 2008: 229-230) y, por no aludir de manera directa a la persona a la que se dirigen, permiten distanciar al emisor del receptor (Sampedro Mella, 2016: 267). En conjunto, todos estos recursos relacionados con la mitigación y la cortesía negativa rebajan la fuerza directiva de este acto y evitan la imposición del mensaje del emisor sobre el receptor. Por último, Arnáez (1998) refiere que la solicitud es un acto que:

requiere de un estilo claro: elegir el vocabulario adecuado, evitar las ambigüedades y circunloquios; eliminar las palabras rebuscadas o gastadas; conciso: descartar las expresiones inútiles, ir directamente al asunto y no perderse en detalles innecesarios y preciso: exactitud en los vocablos, explicaciones coherentes y razonadas e información completa (Arnález, 1998: 131).

Todas las producciones analizadas concuerdan, tanto por su forma como por su contenido, con esta descripción: la información presentada es relevante y clara, y la cantidad de datos del mensaje se ajusta a las características del género y del acto de habla, por lo que se cumplen las máximas de *quantity*, *quality*, *relation* y *manner* de Grice (1975).

4.2. Análisis de la muestra de hablantes no nativos de español

Para examinar los procedimientos utilizados en la muestra de aprendices de ELE, procedemos de la misma manera que con la muestra de hablantes nativos: en la Tabla III se presenta una síntesis de los recursos identificados en la superestructura del acto de habla, en la Tabla IV los que aparecen en la formulación de la secuencia de solicitud y, por último, se analiza cualitativamente una selección de textos representativos.

Tabla III. Recursos utilizados en la superestructura del acto de habla.

Apertura		Cierre	
Saludo	85 %	Referencia a la respuesta del receptor + despedida (+ posible agradecimiento)	20 %
Fórmula	15 %	Referencia a la respuesta del receptor + agradecimiento	30 %
		Agradecimiento	35 %
		Otras	15 %

Las estrategias que aparecen en la apertura del acto son similares, en términos cuantitativos, a las de la muestra de los hablantes nativos: un 85 % de los aprendices utiliza un saludo como forma de apertura y tan solo un 15 % recurre a una fórmula, frente al 77,3 % y 18,2 %, respectivamente, de los nativos. La mayor

variedad de respuestas se concentra en el cierre: un 35 % de los aprendices concluye el e-mail de solicitud solo con el agradecimiento, un 30 % incluye el agradecimiento y la alusión a la respuesta esperada por parte del interlocutor y un 20 % la referencia a la respuesta del receptor y la despedida, acompañada en ocasiones del agradecimiento explícito; por fin, un 15 % de las respuestas muestra un esquema diferente, pues únicamente contiene la despedida o se cierra directamente con la firma o inicial del emisor. Si comparamos estos datos con los de los hablantes nativos, el cierre de estos últimos tiende a ser más extenso y generalmente lleva una despedida explícita, casi siempre acompañada de otros elementos, como la referencia a la futura respuesta del destinatario del mensaje o el agradecimiento anticipado.

Prosiguiendo con la descripción de los datos, los recursos empleados en la expresión específica de la secuencia de solicitud se muestran en la Tabla IV:

Tabla IV. Recursos utilizados en la formulación de la secuencia oracional de la solicitud.

Presente de indicativo	Verbo volitivo, influencia, etc. + sintagma nominal/ oración	76 %
	Verbo dicción + sintagma preposicional/ oración	4 %
Otros tiempos verbales	<i>Quería</i> + infinitivo/ sintagma nominal	10 %
	<i>Me gustaría</i> + sintagma nominal/ oración	10 %

La mayoría de los aprendices utiliza el presente de indicativo (80 %) frente a un 20 % que emplea un verbo en condicional (10 %) o en pretérito imperfecto (10 %) para formular la solicitud, lo que difiere con respecto a la muestra de nativos, en la que en un 54,6 % de los casos se emplean formas modalizadas y en un 45,4 % verbos en presente de indicativo. Estos resultados pueden explicarse por el hecho de que los aprendices aún no han sido instruidos en los valores corteses de estos tiempos verbales, puesto que, recordemos, estamos ante estudiantes de español de nivel A2 y el *PCIC* (2006) sitúa la incorporación de estos usos en el B1. Cabe también señalar que los hablantes nativos tienden a emplear el presente de indicativo con un verbo de dicción (40,9 %) –*escribo para reservar*– y apenas utilizan formas volitivas o de influencia –*quiero reservar*– (4,5 %), en tanto que la mayoría de los aprendices emplea esta última formulación (76 %).

Si nos centramos en los casos recuperados, el estudio cualitativo revela importantes diferencias entre las muestras del español L1 y L2. Veamos, en primer lugar, las aperturas:

- (8) hola usted .. soy zain alsayed de Siria y quiero hacer un reservacion de dos habitaciones dobles por favor (L1 árabe)⁶
- (9) Hola señor, Soy Gema de Beijing. (L1 chino mandarín)
- (10) Hola la officina de Hotel, Me llamo Rosa, proxímo mes voy a ir España, quiero reservar una habitación para 3 días. (L1 chino mandarín)
- (11) Hola, Hotel Miramar. Yo soy Amanda Guerra, y vengo pedirles para reservar una habitación para el fin de año. (L1 portugués)
- (12) Querido Holiday Inn, Me llamo Gabrielle Piacentini y necesito un poco de informacion. (L1 inglés)
- (13) Querido Hotel, Me llamo es Natalie y estoy mirando por un hotel por mis vacaciones. (L1 inglés)
- (14) Señor, señora: Me llamo Luisa de las Casas. (L1 francés)

Si bien los saludos utilizados por los hablantes nativos de español son únicamente *buenos días* o *buenas tardes*, en el caso de los aprendices la forma más habitual es *hola*, unida a distintos nombres inanimados, pronombres o fórmulas (ej. 8-11); aparecen también documentadas otras formas que no se emplean como saludo (ej. *salud*) o que no son propias de este contexto (ej. *saludos*). En cuanto al uso de fórmulas en la apertura del acto, en la variedad nativa se prefiere la combinación (*muy*) *estimado señor/señora*, mientras que en las muestras del CAES apenas se emplea el adjetivo *estimado*, sino *querido*, ligado a diferentes nombres inanimados (ej. 12-13), y también podemos encontrar la combinación *señor, señora* (ej. 14 y 29, *vid. infra*).

En lo que respecta al cierre del acto, los siguientes ejemplos ilustran cómo se enuncia en la interlengua:

- (15) Gracias por todo tu ayudar. (L1 inglés)
- (16) gracias para las informations (L1 francés)
- (17) Muchas gracias per todo. Hasna Sari (L1 francés)
- (18) Escribe, por favor. Gracias. ¡Saludad! (L1 chino mandarín)
- (19) esperando su respondes SALUD Miri Pekín (L1 chino mandarín)
- (20) Espero en vuestra respuesta luego, con mi salutations. (L1 francés)
- (21) Gracias y Adios (L1 inglés)
- (22) Sería un placer venir en su hotel, Adios, Luisa de las Casas (L1 francés)
- (23) espero que recibio unos informacion suficiente mañana adiós (L1 árabe)
- (24) Me quedo aguardando su respuesta para que lo possamos hacer de la mejor forma possible. Grato por su atención. Luciano Martinez (L1 portugués)

⁶ Los ejemplos se han reproducido como figuran en el corpus CAES, respetando la manera en la que fueron originalmente escritos. Tan solo se han corregido los dobles espaciados o los espacios innecesarios (por ejemplo, antes de una coma o de un signo de interrogación) y se han añadido espacios donde no aparecían (*v.g.* entre dos palabras), para facilitar la lectura.

- (25) Quiería su respuesta pronto. Gracias, Natalie (L1 inglés)
 (26) Deseo que puedas contestar mis preguntas pronto. Gracias, Andrea (L1 inglés)

En las producciones de los hablantes nativos, el agradecimiento se expresa siempre mediante fórmulas rituales (*gracias, muchas gracias, le agradezco*) y la despedida a través de expresiones con mayor formalidad, como *saludos cordiales* (ej. 6), *(reciba) un cordial saludo* (ej. 3, 7), *cordialmente* (ej. 2) o *un saludo* (ej. 1). Las muestras de los aprendices se componen de estos mismos elementos, pero el agradecimiento presenta algunos problemas por las formas lingüísticas seleccionadas, ya que, en un afán por incluir una expresión más compleja que el mero *gracias*, se emplean estructuras compuestas que contienen algunos errores gramaticales y ortográficos (ej. 15-17, 25-26). En relación a la despedida en sí, los procedimientos empleados revelan también algunos errores lingüísticos y de inadecuación pragmática, por concluir solo con un *adiós* (ej. 21-23) o un *hasta luego* (ej. 28, *vid. infra*) que, aun siendo fórmulas correctas de despedida, ponen fin al mensaje de una manera demasiado abrupta e inesperada para el destinatario.

Por otro lado, en las muestras de español L1, la alusión a la respuesta del receptor en la despedida suele ser formalmente compleja, como en *Quedo a la espera de su respuesta* (ej. 2) o *quedo atenta a su respuesta* (ej. 6). Los hablantes no nativos intentan imitar esa estructura ritual, pero su complejidad, para un nivel A2, los lleva a cometer algunos errores de expresión: *esperando su respondes* (ej. 19), *Espero en vuestra respuesta luego* (ej. 20). Encontramos también algunas inadecuaciones pragmáticas, como en el ejemplo 18, *Escribe, por favor*, o en el 29 (*vid. infra*), *Respóndame rápido por favor*; en ambos casos, los hablantes emplean un imperativo que, aun acompañado de la fórmula *por favor*, por su fuerza ilocutiva, puede ser percibido por el interlocutor como una forma un tanto coercitiva. Otros ejemplos como 24-26, si bien son secuencias gramaticalmente posibles en español –al margen de los errores lingüísticos–, no resultan adecuadas desde una perspectiva discursiva, debido a la selección léxica de expresiones como *quedarse aguardando, querer* o *desear* en vez de *esperar*.

Centrándonos en la secuencia de solicitud, los hablantes nativos tienden a formularla utilizando estrategias de indirección propias de la cortesía negativa (Haverkate, 1994; Calsamiglia y Tusón, 2007), como formas verbales en condicional, pretérito imperfecto de indicativo o de subjuntivo, o en presente de indicativo con un verbo de dicción –*escribo, me dirijo a*–. Sin embargo, los aprendices hacen uso de otros recursos más directos, como el presente de indicativo con verbos volitivos, en especial *querer*, que también se emplea de manera abundante en la descripción de las características de la habitación y de la reserva:

- (27) Salud, my apellido es Durand, mi nombre Pascale, y voy de vacaciones en Taragona esta primavera. **Quiero** reservar una habitación doble en la ciudad vieja con

vista sobre el mar o el campo. **Lo más importante para mí** es que el alojamiento seya calmo, sin ruido llegando de las calles ni discoteca abajo. El alojamiento **debe tener** un baño independiente, **no necesito** televisión ni minibar, pero calefacción, si (las primaveras pueden estar suficiente frias). **Quiero** también conocer los precios para un alojamiento tal que descrito arriba. ¿Se estamos de acuerdo sobre las condiciones, como tenemos que realizar la reserva, con la tarjeta, sera posible? ¿Y en caso de cancelamiento, como se pasa? Espero en vuestra respuesta luego, con mi salutations. (L1 francés)

(28) hola soy una joven de 20 años. escribo este correo electrónico para reservar una habitación sencilla que tiene una vista al mar y **nesesito** un baño independiente y **por supuesto** la habitación **debe tener** el aire acondicionado y también **tiene que ser una habitación limpia y soleada**. puedo saber las disponibilidades para una fecha concreta y cerca para la reservacion porque **nesesito** la habitacion por la semsna que viene. también puedo saber si puede informarme de los precios como son y para las condiciones de la reservacion. como puedo realiza la reserva en el hotel de ustedes puedes hasta luego (L1 árabe)

(29) Señor/señora: ¡Hola! Soy Oria, **quiero** reservar unas habitación en su hotel. Somos 6 personas y vamos a llegar a las 6 de la tarde el día siguiente. **Quiero** 3 habitaciones dobles, y con baño independiente y aire acondicionado. **¿Tiene las que pueden ver el mar? Y nos gustan** las con minibar y caja fuerte. **Lo mejor es tener** la internet gratis. ¿Y incluso el desayuno?. ¿Cuántos tenemos pagar para las habitaciones? ¿Puede ser baratos? Porque vamos a alojarnos aquí más o menos una semana. ¿Podemos pagar con dinero o tarjeta? Le encontré por la internet, no sé cómo es su hotel, ¿puede enviarme unas fotos de la habitación? Gracias por su ayuda. Respóndame rápido por favor. Oria (L1 chino mandarín)

Además de la sobreutilización del verbo *querer*, destaca el empleo de perífrasis de mandato, como los compuestos con *deber* y *tener que*, y de otras formas verbales y procedimientos lingüísticos orientados hacia el emisor: *Lo más importante para mí es que el alojamiento seya calmo [...] debe tener un baño independiente, no necesito televisión ni minibar, pero calefacción, si* (ej. 27); *nesesito un baño independiente y por supuesto la habitación debe tener el aire acondicionado y también tiene que ser una habitación limpia y soleada* (ej. 28). Hay también algunas oraciones condicionales que se diferencian de las empleadas por los hablantes nativos en la selección de formas verbales en presente de indicativo en los dos miembros: *si tienes esa característica puedes enviar me sobre la fecha de disponibilidad, el precios también* (ej. 30), *Se estamos de acuerdo sobre las condiciones, como tenemos que realizar la reserva* (ej. 27).

Todos estos recursos, junto con la sucesión de preguntas para solicitar información y, en algún caso, un descuento sobre el precio o una habitación limpia, hacen que el contenido del mensaje resulte impositivo y descortés, lo que puede provocar la incomodidad del destinatario y que el emisor sea negativamente juzgado. Para

rebajar el tono directivo del mensaje, los aprendices utilizan los procedimientos de cortesía negativa que aparecen recogidos en los niveles A1 y A2 del *PCIC* (2006), como la forma de tratamiento *usted* y deícticos asociados para mostrar respeto hacia el interlocutor y distancia social. También emplean algunas fórmulas de cortesía normativa (Bravo, 2005: 6), como *por favor* o *gracias*, y perífrasis modalizadas con el verbo *poder*: *también puedo saber si puede informarme de los precios como son* (ej. 28), *¿puede enviarme unas fotos de la habitación?* *Gracias por su ayuda* (ej. 29). Sin embargo, estos recursos por sí solos no logran contener la fuerza directiva del mensaje y la formulación del acto no resulta cortés.

Por último, cabe mencionar que en algunas muestras aparecen circunloquios e información personal sobre el emisor y el propósito de la estancia, que no resulta pertinente en la expresión del acto de solicitud de reserva de una habitación de hotel:

(30) Saludos. Buenas días señor, me nombre es hadri chouki foudad **estoy Maroque tengo 39 año, estoy padre de dos hijos un niño y una niña. A hora trabajo con un grupo maroque de confeccion en cualidad del director del recoursous humanos que tiene 3000 obriros.** Quiero hacer un reservasion de un habitacion cerca del mar, tiene un aire acondicionado y tambien en centro de la ciudad. Un habitacion double con posibilidadis de guardad con migo mes hijos. si tienes esa caracteristica peudes enviar me sobre la fecha de disponibilidad, el precios tambien el modo del pago, y cual es los condiciones para hacer la reservacion y tambien como la hace. B. (L1 árabe)

(31) Hola! Me llamo Maria Cecília Vaz, **vivo em Pernambuco.** A me, me gustaria reservar una habitación en su hotel, pos **quiero viajar con mi novio por cuatro días.** Quiero una habitación doble, con baño independiente, aire acondicionado, tv y vista al mar. Usteds tienen disponibilidad para que fechas? Solamente nosotros no queremos en fechas de la semana, pos trabajamos, pero puede ser de Jueves a Domingo, o Viernes a Lunes. Y cuales son los precios e las condiciones que tenemos que hacer para la reserva? Y se fuer aprobada como nosotros hacemos lo pagamento? Estoy esperando la respuesta de ustedes! Gracias Cecília (L1 portugués)

La inclusión de detalles personales en los textos indica un desconocimiento de las máximas de Grice (1975) sobre el contenido y la cantidad de información en un mensaje en este contexto. Al igual que con la expresión de la cortesía, existen diferencias culturales sobre el tipo de información que debe aparecer en cada situación comunicativa, según sus convenciones, sus propósitos interactivos y el interlocutor al que va dirigido, con lo cual el incumplimiento de estos principios puede hacer que se proyecte una imagen negativa del emisor y dar lugar a malentendidos culturales. Así, aunque el receptor consiga comprender el mensaje, pese a las incorrecciones que presenta, la formulación resulta impositiva y en algún caso

incluso displicente, por lo que en un contexto real, una comunicación de estas características podría conllevar un perjuicio social para los aprendices en cuanto emisores:

los errores pragmáticos afectan a la imagen social de los participantes en una conversación, tanto del interlocutor paciente como del interlocutor agente. Este último, si llega a ser consciente del error cometido, puede idear algún mecanismo conversacional reparador. [...] Si no llega a ser consciente, sufrirá en muchos casos la reacción negativa el interlocutor (paciente) (Hernández Sacristán, 1994: 139).

5. PROPUESTAS DE MEJORA

Los resultados del análisis de las producciones de aprendices de español destacan la necesidad de acometer mejoras en la enseñanza de las competencias más discursivas en el aula de ELE. Las competencias lingüísticas han ocupado una posición preeminente en la didáctica de las lenguas extranjeras desde los métodos gramaticales tradicionales, si bien se han visto paulatinamente desplazadas con el auge de los nuevos métodos de enseñanza, como el enfoque comunicativo (Martín Sánchez, 2008). La competencia gramatical es más fácil de trabajar y de evaluar a través de las producciones orales y escritas del alumnado, mientras que la puesta en práctica de las restantes competencias resulta más compleja, por lo que suelen verse relegadas en la enseñanza de la L2 (Solís, 2012). Por citar un caso, en la descripción de los componentes de la cortesía en los libros de texto de ELE, las marcas de registro más habituales son el par *formal* vs. *informal* (Bani y Nevado, 2004; Bartol Martín 2017; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez, 2019). En un análisis de 40 manuales, Bartol (2017: 258 y ss.) observó que la manera más frecuente de presentar las estrategias de cortesía es a través de cuadros teóricos en los que se recogen las expresiones disponibles para llevar a cabo un acto de habla determinado. En los primeros niveles, aunque aparecen referencias explícitas a algunos actos como saludar, relacionarse socialmente o pedir en una tienda, las consideraciones teóricas se reducen únicamente a la presentación de las fórmulas rituales de cortesía.

En relación al acto de petición —el más similar a la solicitud, que no aparece documentado en los niveles bajos— en un contexto transaccional, Bartol (2017) indica lo siguiente:

Cuando los manuales introducen el acto de la petición en los niveles iniciales, este a menudo aparece como parte dentro de una transacción cotidiana (pedir comida en un bar o restaurante, pedir un producto en una tienda o peticiones frecuentes como pedir un bolígrafo). En este tipo de peticiones, los recursos se dividen en es-

estructuras de pregunta –¿(no) tiene...; ¿puede (s)...; ¿me trae...; ¿me pone...; ¿cuánto es?; ¿podría ponerme...; ¿hay...– y estructuras directas –yo (quiero); para mí, ...; la cuenta, por favor; quería... (Bartol, 2017: 222-223).

Este conjunto de recursos lingüísticos, *per se*, se revela insuficiente para trasladar al aula la complejidad de un intercambio comunicativo en el que intervienen numerosas variables relativas a los participantes y a la propia situación contextual. La única manera de que una presentación de estas características resulte efectiva sería mediante la intervención directa del docente, en caso de que complemente estos materiales con explicaciones adicionales y ejemplos específicos a los que se puedan extrapolar las observaciones recogidas en los libros de texto.

No es de sorprender que la descripción del componente pragmático en los manuales resulte incompleta, ya que desde los propios documentos de referencia para la enseñanza del español como L2 se soslaya la importancia que representa este componente en la comunicación. Así, aunque el *MCERL* (2001) y el *PCIC* (2006) insisten en la necesidad teórica de potenciar las competencias discursivas para asegurar el desarrollo comunicativo del aprendiz desde los primeros niveles, en los descriptores de los contenidos se antepone el conocimiento de las formas lingüísticas a sus usos pragmáticos. Es lo que ocurre, por ejemplo, con los valores de temporalidad de las formas verbales frente a sus empleos corteses, o con las interacciones en intercambios transaccionales que, aunque se introducen en los niveles iniciales, hasta el B1 no se recogen las estrategias de cortesía necesarias para interactuar en ellos.

En los últimos años se han planteado algunas propuestas para reforzar la introducción del componente pragmático en el aula de ELE, como el uso de juegos de rol, el análisis de situaciones concretas (Briz, 2002; Solís, 2005; Pastor Cesteros, 2009; Níkleva, 2009; Sampedro Mella, en prensa), o la aplicación de test pragmáticos (Hervás, Picó y Vilarrubias, 1994) en los que el estudiante debe examinar y evaluar distintas situaciones con variaciones culturales. Por ejemplo, Briz (2002) incluye una propuesta de enseñanza a través de textos coloquiales en los que el alumno debe clasificar diferentes expresiones según el grado de atenuación e intensificación de cada una de ellas. Este tipo de aproximación supondría una primera toma de contacto para explicar las variaciones entre un enunciado como *cierra la ventana* y otro como *¿podrías cerrar la ventana?* que, aun pudiendo ser considerados semánticamente equivalentes, presentan variaciones en el nivel de fuerza ilocutiva, y sus condiciones de uso son también diferentes. Con todo, este acercamiento sería de nuevo insuficiente, si no se ve complementado con la incorporación de fuentes textuales reales con un contexto comunicativo más amplio.

La utilización de *input* lingüístico real en el aula requiere un análisis de sus estructuras lingüísticas y sus estrategias y funciones pragmáticas para garantizar su completa comprensión (Martínez González, 1998; Sampedro Mella, en pren-

sa), ya que, de este modo, una vez asimilados los componentes presentes en los textos, los aprendices podrían trasladarlos a otros contextos. Por este motivo, es importante incorporar materiales auténticos en el aula de L2, y no creados *ad hoc* (Martínez González, 1998; Albelda y Fernández, 2006), con sus propios componentes discursivos y variaciones estilísticas propias. Este procedimiento, basado en la revisión de *input* de distinto tipo, sería muy efectivo para introducir el componente pragmático en el aula de ELE; ahora bien, implica por parte del docente una constante actualización y análisis de nuevos materiales para abarcar diferentes contextos comunicativos, con lo que una aproximación de estas características no siempre es factible por las exigencias de cada entorno académico.

Para evitar la separación del componente pragmático de los demás contenidos curriculares, sería recomendable que los elementos discursivos se integrasen en la enseñanza de la L2 como contenidos de naturaleza transversal. Esta aproximación permitiría asegurar el aprendizaje constante y a largo plazo de este componente sin separarlo de los restantes, ya que el docente puede aprovechar cada nueva situación comunicativa para reseñar sus variaciones discursivas, según las características de cada contexto en particular. Así, al explicar, por ejemplo, las horas o cómo se dan indicaciones para ir a un lugar, además de los contenidos léxicos y gramaticales involucrados, se pueden practicar otros de naturaleza pragmática: cómo preguntar la hora a alguien conocido vs. a un desconocido, cómo pedir y dar indicaciones a una persona mayor o joven, etc. Mediante este procedimiento, el docente se asegura de acatar los planteamientos curriculares establecidos y de actualizar la descripción de las estrategias discursivas que intervienen en cada nueva situación presentada, amén de reactivar las que han sido previamente adquiridas.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación sobre la interlengua se ha centrado en el análisis contrastivo de una muestra de datos procedentes del corpus CAES con otra de hablantes nativos de español, con el fin de dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿presentan los aprendices de ELE un desarrollo de la competencia pragmática adecuado a su nivel de dominio?, ¿qué diferencias discursivas existen entre la interlengua del español y la lengua meta?

En respuesta a la primera pregunta, los resultados indican que los aprendices de ELE conocen las características de la superestructura del acto de habla de solicitud de una reserva de habitación de hotel y emplean recursos pragmlingüísticos que, cuantitativamente, se asemejan a los utilizados por los nativos, si bien el estudio cualitativo revela algunos problemas en el nivel discursivo. Por ejemplo, algunas de las producciones examinadas contienen cierta información, como los motivos del viaje u otros detalles personales sobre el emisor, que no resulta pertinente para

llevar a cabo este acto y que, por tanto, atenta contra las Máximas de Grice (1975). Asimismo, las formas empleadas en la formulación presentan errores lingüísticos y pragmáticos, ya que la mayoría de los aprendices expresa la solicitud mediante recursos directos, cuando los nativos tienden a hacerlo de una manera más atenuada. Por todo ello, aunque los estudiantes de ELE consiguen transmitir el mensaje y lograr que el interlocutor entienda el propósito de su comunicación, la ausencia de formas de atenuación y el incumplimiento de las Máximas de Grice (1975) hacen que el texto pueda ser percibido como descortés, lo que podría provocar, como consecuencia, una valoración negativa del emisor en una situación real.

En relación con la segunda pregunta, los recursos utilizados por los hablantes nativos y no nativos son similares, en términos cuantitativos, en cuanto a la apertura del acto, pero difieren en lo que atañe a la expresión de la solicitud y al cierre del acto. Hay una voluntad por parte de los estudiantes de ELE por imitar los recursos empleados por los hablantes nativos en los componentes de la superestructura, pero se evidencia una falta de instrucción explícita sobre los recursos lingüísticos y discursivos más adecuados. Esto se aprecia, por ejemplo, en los saludos y las despedidas en la interlengua, ya que en las muestras analizadas aparecen formas como *hola* o *adiós* que, aun siendo gramaticalmente correctas, no resultan adecuadas en la expresión de este acto.

Este desconocimiento puede deberse a que en los documentos para la enseñanza del español como L2, a saber, el *PCIC* (2006) y el *MCERL* (2001), no se recogen las estrategias pragmáticas más convenientes en este tipo de contextos hasta el nivel B1, a pesar de que en los niveles previos se incluye la comunicación en contextos transaccionales. En estas obras de referencia para la enseñanza de las lenguas extranjeras en el ámbito europeo se antepone el conocimiento de las formas lingüísticas, reduciendo el papel de la cortesía a la presentación de una serie de fórmulas rituales, saludos o el pronombre *usted*, pero sin aclarar los contextos en los que dichas estrategias resultan pertinentes.

Con el fin de mejorar estas carencias, se ha incluido una propuesta de mejora didáctica para integrar el componente pragmático en la enseñanza en forma de contenido transversal, y asegurar un desarrollo comunicativo eficaz desde las primeras etapas que vaya más allá de la expresión lingüística. Así, pese al destacado papel que ha tenido históricamente la competencia gramatical y a la importancia que le conceden en la enseñanza de lenguas extranjeras los documentos de referencia y los propios docentes, no hay que olvidar los peligros que entraña el error pragmático para los usuarios de una lengua:

Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad.

Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura (Escandell, 2004).

Para concluir, es pertinente mencionar que esta investigación ha sido posible gracias a los datos del corpus CAES. Los corpus de aprendices ofrecen un acercamiento empírico a la interlengua, pues permiten, tanto al investigador como al profesor, observar cómo los estudiantes se desenvuelven en la L2, e identificar los elementos que presentan mayores dificultades en su aprendizaje, reconocer las diferencias entre la interlengua y la variedad nativa, analizar los errores que se producen, etc. Todo ello hace de estos corpus una herramienta de gran utilidad para la investigación y la enseñanza, que representa todavía una novedad en el contexto de ELE.

REFERENCIAS

- Alba de Diego, V. 1994. La cortesía en la petición de permiso. *Actas del V Congreso Internacional ASELE*. Málaga: UMA, 183-197.
- Albelda, Ma., y Briz, A. 2010. Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En Milagros Aleza (coord.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. València: Universitat de València, 237-269.
- Albelda, M. y Fernández, M. 2006. La enseñanza de los registros lingüísticos en ELE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE*, 3, 1-31.
- Antonio, M. 2008. Austin y Searle: la relación entre verbos y actos olocucionarios. *Literatura y Lingüística*, 19, 235-250.
- Arnáez, P. 1998. Interacción, comunicación y escritura. *Letras*, 56, 107-120.
- Austin, J. 1994 [1969]. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bani, S., y Nevado, A. 2004. Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE. *Artifara*, 4. Disponible en: <https://www.ojs.unito.it/index.php/artifara/article/view/4685>.
- Bartol, E. 2017. *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos*. Tesis doctoral. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Bley-Vroman, R. 1983. The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity. *Language Learning*, 33, 1-17.
- Bravo, D. 2005. Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. En Diana Bravo y Antonio Briz (coords.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 5-10.
- Briz, A. 2002. *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.

- Briz, A. 2007. Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29, 5-40.
- Brown, P., y Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: CUP.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. 2007. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes (Citado como *MCERL*, 2001).
- Escandell, V. 1995. Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista española de lingüística*, 25(1), 31-66.
- Escandell, V. 2004. Aportaciones de la Pragmática. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 179-198.
- Escandell, V. 2006 [1996]. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fuentes Rodríguez, C. 2010. *La gramática de la cortesía en español/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Gallardo, B. 1996. *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. València: Episteme.
- Granger, S. 2015. Contrastive interlanguage analysis. A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7-24.
- Grice, P. 1975. Logic and conversation. En Peter Cole y Jerry Morgan (Eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- Grupo CRIT. 2003. *Claves para la comunicación intercultural*. Castelló: Publicaciones Universitat Jaume I.
- Grupo CRIT. 2006. *Culturas cara a cara*. Madrid: Edinumen.
- Gutiérrez Ordóñez, S. 2005. Ejercitarás la competencia pragmática, *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 25-44.
- Haverkate, H. 1994. *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hernández Sacristán, C. 1994. Pragmática. En Ángel López García (pr.), *Lingüística general y aplicada*. València: Universitat de València, 243-272.
- Hervás, F., Picó, E., y Vilarrubias, M. 1994. Elaboración de un test pragmático para ELE. *Actas del V Congreso ASELE*. Málaga: UMA, 185-197.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Citado como PCIC, 2006).
- Kasper, G. 1997. *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai'i, *Second Language Teaching & Curriculum Center*. Disponible en: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2004. ¿Es universal la cortesía? En Diana Bravo y Antonio Briz (coords.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 40-54.
- López Alonso, C. 2014. *Análisis del discurso*. Madrid: Síntesis.

- López de Lizaga, J. 2015. Pedir, exigir, ordenar, coaccionar. Searle y Habermas sobre la fuerza ilocucionaria de los actos de habla, *Estudios de Lingüística del Español* 36, 411-430.
- Martínez González, A. 1998. Textos y pragmática. *Actas del I Congreso ASELE*. Málaga: ASELE, 189-194.
- Martín Sánchez, Miguel Á. 2008. El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 3, 29-41.
- Níkleva, D. 2009. La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recursos no verbales: aplicación de los códigos semióticos. *MarcoELE*, 9. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/17408>
- Nogué Serrano, N. 2008. *La dixi de persona en català*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Padilla Foster, M. 2016. *La comunicación intercultural: pragmática de la petición en español y en chino mandarín*. Tesis doctoral. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Pastor Cesteros, S. 2009. De la gramática pragmática a la práctica en el aula. *MarcoELE*, 9. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pastor.pdf
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.4 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>.
- Rodríguez Santos, J. 2016. El acto de habla como unidad de comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua: tratamiento en materiales didácticos de E/LE. *Tonos Digital: revista de estudios filológicos*, 32. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/51946>
- Rojo, G., y Palacios, I. 2016. Learner Spanish on Computer. The CAES 'Corpus de Aprendices de Español' Project. En Margarita Alonso-Ramos (ed.), *Spanish Learner Corpus Research. Current Trends and Future Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 55-87.
- Sampedro Mella, M. 2016. *Las formas de tratamiento en el español centro-norte peninsular. Estudio sociolingüístico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sampedro Mella, M. (2020). El componente pragmático en la formación del profesorado de lenguas extranjeras: problemas y propuestas. En VV.AA. (comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Dykinson, 685-696.
- Sampedro Mella, M. 2021. Entre el ofrecimiento y la orden: la reproducción de peticiones en secuencias de estilo directo en entrevistas semidirigidas. *Sociocultural Pragmatics. An International Journal of Spanish Linguistics* 9(1). Disponible en: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/soprag-2021-0001/html>

- Sampedro Mella, M. (en prensa). *Estimado Sr. vs. Hola hotel: el análisis contrastivo de la interlengua para la enseñanza de la variación pragmático-discursiva*. En Vicente Marcet Rodríguez, Vanessa Álvarez Rosa y Manuel Nevot (eds.), *La variación lingüística en español y su enseñanza*. Colección Aquilafuente. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sampedro Mella, M., y Sánchez Gutiérrez, C. 2019. Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 182-200.
- Searle, J. 1969 [1994]. *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Searle, J. 2005 [1991]. ¿Qué es un acto de habla? En Luis Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Tecnos, 431-476.
- Serrano, M. 2006. *Gramática del discurso*. Madrid: Akal.
- Solís Casco, I. 2005. La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. *Actas del XVI Congreso ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 607-615.
- Solís, L. 2012. La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 6(8), 174-192.
- Van Dijk, T. 1978. *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. 1980. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.