

ESTIMADO SR. VS. HOLA HOTEL:
EL ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LA INTERLENGUA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA VARIACIÓN
PRAGMÁTICO-DISCURSIVA

ESTIMADO SEÑOR VS. HOLA HOTEL:
THE CONTRASTIVE ANALYSIS OF INTERLANGUAGE
FOR THE TEACHING OF PRAGMATIC-DISCURSIVE VA-
RIATION

MARÍA SAMPEDRO MELLA¹
Universidade de Santiago de Compostela
maria.sampedro.mella@usc.es

RESUMEN

En los últimos años se ha puesto de manifiesto la importancia de las competencias pragmáticas y discursivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, diversos estudios han mostrado que los aprendices de español como lengua extranjera (ELE) no adquieren un desarrollo pleno de las competencias más discursivas, y que la presentación de contenidos y de actividades específicas para trabajar adecuadamente estas competencias en los libros de texto es, en muchos casos, imprecisa e insuficiente. Este capítulo ofrece un acercamiento a esta problemática e incluye una propuesta de trabajo para incorporar el componente pragmático en el aula de ELE, a partir del «análisis contrastivo de la interlengua». Para ello, se presenta un plan de trabajo que se basa en el estudio de muestras de *input* representativo de la interlengua y de la variedad nativa en el aula de L2, con una secuenciación en tres etapas, a través de la estructura PPP: *presentación, práctica y producción*. El objetivo es ilustrar este planteamiento didáctico para trabajar las competencias discursivas en el aula de lenguas extranjeras, que se puede emplear de manera adaptada para la introducción de otros contenidos y en distintos niveles (iniciales, intermedios o avanzados).

¹ Este trabajo forma parte del proyecto «Comunicación y adecuación pragmalingüística: cortesía, actos de habla y deíxis social», para el que cuento con una beca posdoctoral de la Xunta de Galicia (referencia ED481B 2018/036).

Palabras clave: ELE, análisis contrastivo, competencia pragmática, corpus CAES, propuesta didáctica, PPP.

ABSTRACT

In recent years, the importance of the pragmatic and discursive competences in the teaching-learning process has been highlighted. However, different studies have showed that Spanish as a foreign language learner's (SFL) do not get a full acquisition of the most discursive competences. Furthermore, discursive competences have received an inadequate treatment in language teaching materials, both in the presentation of the contents and in the specific activities to practice them. In this context, this chapter provides an approach to this situation and includes a teaching proposal based on the «contrastive interlanguage analysis» to incorporate the pragmatic component in the SFL classroom. In this way, a work plan is included, based on the study of representative samples of the interlanguage and the native variety in the L2 classroom, with a three-stage sequence through a PPP structure: *Presentation, Practice* and *Production*. The aim of this paper is to illustrate this didactic proposal to practice the discursive competences in the foreign language classroom, which could be adapted to introduce other contents and to be applied in different levels (initial, intermediate and advanced).

Keywords: SFL, contrastive analysis, pragmatic competence, CAES corpus, didactic proposal, PPP.

1. INTRODUCCIÓN

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS se ha subrayado la necesidad de integrar el componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras, y de utilizar muestras de *input* representativo de una variedad lingüística concreta para favorecer el contacto de los estudiantes con la lengua meta (Landone 2009, Bartol Martín 2017). El objetivo es que se produzca un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa, suma de las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas, que permita a los aprendices desenvolverse en la L2 con total fluidez (Consejo de Europa 2001). En este capítulo pretendemos contribuir a este fin, con la aportación de una propuesta didáctica para trabajar las competencias más discursivas, con especial atención a la competencia pragmática, en el aula de español como lengua extranjera (ELE). Para ello, presentamos un plan de trabajo organizado en tres etapas, de acuerdo con la estructura *PPP*, a saber, *presentación, práctica y producción* (Tomlinson 2011; Criado 2013).

Nuestra propuesta se basa en el «análisis contrastivo de la interlengua» (Granger 1996, 2015), que consiste en «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 backgrounds» (Granger 2015: 8). Para

proporcionar una descripción precisa de los mecanismos del discurso, partimos del análisis de muestras de *input* de lengua nativa y de muestras equivalentes de la interlengua de aprendices de distintas L1 tomadas del Corpus de Aprendices de Español (CAES), del Instituto Cervantes y la Universidad de Santiago de Compostela.

El capítulo se organiza del siguiente modo: en el apartado 2., se recogen algunas consideraciones teóricas acerca de la pragmática y la integración de este componente en el aula de ELE; a continuación, en 3., se muestra el corpus sobre el que se fundamenta este acercamiento didáctico; en 4. se presenta la propuesta de trabajo, a través de las tres etapas en las que se estructura² y, por último, en el apartado 5. se incluyen las conclusiones.

2. CUESTIONES TEÓRICAS Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La pragmática es una disciplina perteneciente al paradigma de la denominada «lingüística de la comunicación» (Gutiérrez Ordóñez 2002: 84, 85) que estudia la relación entre el lenguaje y el mundo exterior, por lo que se interesa por el análisis del uso lingüístico, más concretamente de la conversación coloquial. Siguiendo a Escandell (2004), los elementos que integran su objeto de estudio son el emisor, el receptor, la situación o entorno, y el enunciado, así como las relaciones que se establecen entre todos ellos en el contexto de la comunicación. La unidad mínima de la comunicación lingüística y, por tanto, de la dimensión pragmática del lenguaje es el «acto de habla» (Searle 1994). Para llevar a cabo cada acto de habla, el emisor no solo debe prestar atención a su propósito comunicativo –por ejemplo, pedir algo, aconsejar, reclamar, etc.–, sino también a los diferentes componentes sociales y culturales presentes en la enunciación (De Pablos Ortega 2008; Bartol Martín 2017).

Todo este conocimiento lingüístico, pragmático y cultural que alberga el lenguaje resulta inherente en los hablantes nativos, pero requiere un aprendizaje consciente por parte de los no nativos. Por esta razón, en las últimas décadas se ha producido un cambio de orientación didáctica en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Así, se ha pasado de una concepción de la enseñanza centrada en el código, que dejaba de lado los usos pragmáticos de la lengua, a un nuevo enfoque orientado a la comunicación (Kasper 1997; Pons Bordería 2005; Félix-Brasdefer 2008), en el

² Con el objetivo de ilustrar el planteamiento didáctico en el que se basa esta propuesta, se incluye la presentación de un fenómeno pragmático –el acto de habla de la solicitud– en los niveles iniciales. Ahora bien, el procedimiento expuesto puede utilizarse de manera adaptada para la introducción de otros contenidos, y también en los niveles intermedios o superiores.

que se tiene en cuenta la variación que experimenta el lenguaje según la influencia de distintas variables contextuales: las normas de actuación y las convenciones sociales de interacción entre individuos, las características sociales del emisor y del receptor –sexo, edad, nivel sociocultural, etc.–, junto con la relación existente entre ellos; el grado de imposición de ciertos actos de habla, etc. (De Pablos Ortega 2008: 690).

A pesar de los avances en los enfoques didácticos para la introducción del componente pragmático, como hemos observado en investigaciones previas (*cf.* Sampedro Mella 2018, Sampedro Mella 2021), los aprendices de ELE presentan un conocimiento formal del código y un desarrollo de la competencia pragmática más bien pasivo. En efecto, las muestras analizadas en estos trabajos evidencian un desconocimiento de las estrategias discursivas a partir de los parámetros contextuales; además, carecen de la elaboración discursiva y de la expresividad o la *naturalidad* de la variedad nativa, aun cuando se trata de producciones de estudiantes de niveles altos y que han aprendido español a través de métodos comunicativos. Los mismos resultados obtiene Piatti (2003a: 360-361) de la revisión de muestras textuales de hablantes nativos y no nativos, que le permiten identificar hasta nueve tipos de errores pragmáticos diferentes, que resumimos en los siguientes:

- Errores pragmáticos relacionados con la expresión lingüística: los estudiantes extranjeros presentan una serie acotada de medios lingüísticos para la realización de una función pragmática particular, generalizan el uso de una expresión sin tener en cuenta posibles diferencias situacionales, seleccionan formas estructuralmente simples para la realización de una función pragmática y las fórmulas utilizadas no son las correctas para la situación.
- Errores pragmáticos relacionados con la expresión de la cortesía: la realización de los actos de habla y de las funciones pragmáticas revela problemas en la elección de la estrategia de cortesía adecuada a la situación; los aprendices no evitan ni mitigan los actos de amenaza y tienden a seleccionar una estrategia de atenuación en los actos de cortesía positiva.

Este tipo de errores en la interlengua pone de relieve algunos problemas en la adquisición de la competencia pragmática. Si bien la competencia gramatical es más fácil de trabajar y de evaluar a través de las producciones orales y escritas del alumnado, en la actualidad todavía no está clara de la manera de integrar adecuadamente el componente pragmático en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se ha planteado, por ejemplo, que las competencias pragmáticas sean transferidas desde la lengua materna del aprendiz (Kasper 1997; Consejo de Europa 2001; Kasper y Rose 2002) o que el profesor las fomente mediante actividades y estrategias complejas en el nivel discursivo (Consejo de Europa 2001). También se ha considerado su enseñanza de forma explícita, a través de la práctica de distintas funciones

comunicativas y modelos de conversación (Cohen 1996; Consejo de Europa 2001; Kasper y Rose 2002), o bien desde la propia gramática (Félix-Brasdefer y Cohen 2012). En el caso del español como L2, contamos con una amplia bibliografía que incluye diferentes aproximaciones didácticas para trabajar el componente pragmático en el aula, como el uso de juegos de rol, el estudio de situaciones concretas (Briz 2002; Solís Casco 2005; Pastor Cesteros 2009; Níkleva 2009) o la aplicación de test pragmáticos (Hervás, Picó y Villarrubias 1990; Piatti 2003b), en los que el aprendiz debe examinar y evaluar distintas situaciones con variaciones culturales.

Asimismo, para que se produzca un adecuado desarrollo de la competencia pragmática, diferentes autores destacan la necesidad de contar con muestras lingüísticas que contengan interacciones con un lenguaje auténtico (Landone 2009; Bartol Martín 2017), junto con la utilización de programas televisivos y la lectura o la dramatización de diálogos (Pons Bordería 2005; Urbina Vargas 2009). En este sentido, los libros de texto representan un elemento clave, pues constituyen la base del currículum sobre la que se asienta la enseñanza de una lengua extranjera (Guerretaz y Johnston 2013; Garton y Graves 2014), y son una fuente esencial de *input* escrito e información lingüística para los aprendices de una L2. Sin embargo, como han documentado algunos estudios (Bani y Nevado 2004; Bartol Martín 2017; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019; entre otros), numerosos manuales de enseñanza de ELE carecen de una descripción pragmática fiable, ya que priorizan el conocimiento gramatical, apenas recogen información sobre cuestiones culturales, no incorporan modelos lingüísticos reales o realistas, e incluyen marcas de registro imprecisas y simplistas³.

La ausencia de información pragmática rigurosa en los manuales didácticos que permita ofrecer una presentación sólida del funcionamiento del lenguaje supone un obstáculo didáctico. El docente puede entonces limitar su enseñanza a la información que aparece en los libros de texto, o bien complementarla con otras muestras lingüísticas procedentes de distintos medios –series de televisión, cortometrajes, corpus, etc.–, que deberán ir acompañadas de una reflexión pragmlingüística conveniente, orientada al uso del idioma y no únicamente a la descripción de sus características formales o gramaticales. Ahora bien, la falta de formación específica o de especialización de muchos de los profesores de ELE lleva a que, el libro de texto sea, en numerosos casos, una referencia lingüística y didáctica crucial (Ballesteros

³ Por citar un caso, algunas investigaciones (Bani y Nevado 2004; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019) han constatado que, para la presentación de los usos de las formas de tratamiento *tú* y *usted* en España, las marcas de registro empleadas por la mayoría de los manuales son el par «formal» vs. «informal», sin precisar las variables que conforman cada una de estas dos categorías, como si la estimación del nivel de formalidad de cada situación comunicativa fuera una propiedad universal e invariable.

de Celis y Sampedro Mella 2021). Por tanto, si la información no aparece presentada convenientemente en el manual utilizado, es esperable que no se introduzca de manera adecuada en el aula (Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019).

Dado este contexto, en las siguientes páginas se ofrece una propuesta de aproximación didáctica dirigida al profesorado de español como L2, cuyo objetivo es introducir el componente pragmático y trabajar las competencias discursivas en el aula de ELE. Para ello, a través del «análisis contrastivo de la interlengua» (Granger 1996, 2015), proponemos un modelo activo, en el que la teoría se combina con el análisis de *input* lingüístico de lengua meta y la interlengua. Este procedimiento permite establecer comparaciones entre los diversos exponentes lingüísticos y discursivos presentes en un determinado género, tipología textual, acto de habla o función comunicativa: cuáles son los patrones de uso comunes en los hablantes nativos y no nativos, en qué se diferencian las producciones de ambos grupos de hablantes, qué tipo de correcciones o modificaciones habría que llevar a cabo en la interlengua, etc. Mediante esta aproximación también se pueden advertir aquellas cuestiones que resultan problemáticas para los estudiantes de ELE y poner en común en el aula algunas de las percepciones de los aprendices con respecto a la lengua meta: por qué se comenten esos errores –influencia de la L1, dificultades en el manejo de la L2...–, qué consecuencias podrían conllevar, cómo podrían evitarse, etc.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica, partimos de los datos del Corpus de Aprendices de Español (CAES). 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. En su versión actual de octubre de 2021 (1.2) está constituido por 3878 tareas de expresión e interacción escritas (Rojo y Palacios 2016), que fueron recopiladas digitalmente entre los años 2011 y 2013 en instituciones de diferentes países (Brasil, Francia, Marruecos, Rusia, etc.), pertenecientes en su mayoría al Instituto Cervantes (Rojo y Palacios 2016: 63). El CAES contiene producciones de hablantes de seis lenguas nativas (inglés, chino mandarín, árabe, ruso, portugués y francés) que abarcan desde el nivel inicial o A1 hasta el C1, si bien la proporción de los materiales no es del todo equivalente, ya que existe una mayor presencia de muestras de los niveles A2 y B1 que de los restantes. El corpus contiene casi un total de 570 000 palabras, con una mayor incidencia de producciones de hablantes de L1 árabe (497 sujetos), portugués (361) e inglés (227), frente a hablantes de L1 chino mandarín (168), francés (143) y, en especial, ruso (67) (Rojo y Palacios 2016: 64).

Las muestras recopiladas por el CAES proceden de tareas escritas, diseñadas según los planteamientos de los descriptores del *MCERL* (Consejo de Europa 2001) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006): describir la familia a un amigo, reservar una habitación de hotel, hacer una reclamación a una compañía aérea por la pérdida del equipaje, etc. El número de palabras también está limitado de acuerdo al nivel de los estudiantes: desde las 75-100 en el nivel A1 hasta un máximo de 400-500 en nivel superior o C1. Los textos recopilados recibieron una anotación morfosintáctica automática, junto con una marcación de más de 700 etiquetas⁴.

A través de la interfaz del corpus, se pueden recuperar fragmentos o textos completos. En este caso, dado que la propuesta didáctica que presentamos se centra en las competencias discursivas, necesitamos contar con un contexto amplio, de modo que debemos trabajar con los textos completos que facilita el corpus. Por otro lado, por razones de espacio, para explicar este procedimiento didáctico, nos hemos limitado a la descripción de una única tarea realizada por aprendices de ELE de nivel A2 con distintas L1: la solicitud de reserva de una habitación en un hotel. No obstante, como se ha anticipado, el planteamiento expuesto en estas páginas puede aplicarse a otros contenidos y llevarse a cabo en diferentes niveles. Finalmente, cabe aclarar que el corpus CAES, en su versión actual, no contiene producciones de hablantes nativos, por lo que, para poder materializar esta propuesta, ha sido necesario incorporar algunas muestras de hablantes de español (de la variedad castellana) realizadas *ad hoc*.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Esta propuesta didáctica se basa en la descripción un acto de habla, la solicitud, que pertenece a los denominados «actos directivos» (Searle 1994) y cuyo objetivo es la obtención de un servicio por parte del receptor-vendedor. Para explicar las características y el funcionamiento de los actos de habla, algunos autores, como Escandell (2004) o Rodríguez Santos (2016), sostienen que no es posible identificar el acto de habla únicamente con la secuencia oracional, sino que es preciso considerar toda la unidad comunicativa. Por consiguiente, siguiendo este enfoque, debemos tener en cuenta, por un lado, las estrategias pragmalingüísticas presentes en este tipo de discurso, y, por otro, los componentes que forman parte de la «superestructura» (Van Dijk 1978, 1980) del acto de habla, entendida como la forma

⁴ En el corpus es posible realizar búsquedas simples y complejas de más de un elemento lingüístico, y según la tipología de los textos o los temas de las tareas. También es posible discriminar las búsquedas según la L1 de los sujetos, su nivel de dominio de la L2, su sexo, su país de procedencia o distintos rangos etarios, lo que permite establecer comparaciones inmediatas entre el uso de la lengua y las distintas variables sociales y académicas de los aprendices.

que adopta el texto en el discurso de acuerdo con sus propiedades genéricas y sus propósitos comunicativos.

Para introducir este tema en el aula, proponemos una aproximación en tres etapas, siguiendo el esquema *PPP: presentación, práctica y producción* (Tomlinson 2011; Criado 2013). La *presentación* se basa en la exposición de las pautas discursivas y el funcionamiento del acto de habla seleccionado, a través del análisis de muestras de la variedad nativa, que llevan al aprendiz a la identificación de las estrategias pragmalingüísticas presentes en su enunciación. La *práctica* parte del análisis de más *input*, procedente del discurso de hablantes no nativos de español, para observar las diferencias en la realización de este acto de habla entre la lengua meta y la interlengua, y reflexionar acerca de aquellas cuestiones que susciten más problemas. Por último, la *producción*, consistente en la elaboración de un texto con las mismas características, tiene como fin poner en práctica los conocimientos adquiridos en las etapas previas. Este planteamiento permite, por tanto, favorecer la asimilación de los elementos que intervienen en la realización de este acto de habla, cuyo conocimiento podría también trasladarse y aplicarse a otros actos similares.

4.1. PRIMERA ETAPA: PRESENTACIÓN. ACTIVIDAD INTRODUCTORA DE ANÁLISIS DE *INPUT* LINGÜÍSTICO

Esta primera etapa pretende familiarizar a los alumnos con las características del acto de habla seleccionado. Para ello, se divide el aula en agrupaciones de cuatro estudiantes –aproximadamente– y a cada grupo se le entregan dos textos escritos por hablantes nativos de español. En este caso, las muestras incluyen el acto de solicitud de reserva de una habitación en un hotel a través del correo electrónico⁵:

- (1) Estimado Sr.: Quería reservar una habitación doble, con desayuno incluido, para el próximo fin de semana. Si puede ser, me gustaría con una ventana exterior. Quedo a la espera de su respuesta. Un saludo y gracias, Miguel⁶.
- (2) Buenos días: Soy XXXXX. Me gustaría reservar una habitación en su hotel para las noches del 7 y 8 de junio. Sería una habitación doble con desayuno incluido. Quedo a la espera de su respuesta, muchísimas gracias. Cordialmente, XXXX
- (3) Buenos días: Por motivos profesionales debo viajar a Madrid esta semana y me gustaría reservar una habitación individual con baño privado durante

⁵ Por razones de espacio, se incluyen únicamente cuatro textos representativos.

⁶ Los textos se han adaptado siguiendo las indicaciones del *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006), para que puedan ser presentados en el nivel A2.

cuatro días. Si es posible también me interesaría tener el desayuno incluido. Muchas gracias de antemano. Un cordial saludo, Carmen Núñez Martín Gerente de grandes cuentas CIC.

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

Una vez leídos estos textos, el profesor explica a los aprendices los elementos a los que deben presentar atención: los componentes de la superestructura, *i.e.*, la apertura, la formulación del acto y el cierre; las características del lenguaje utilizado –los mecanismos de cortesía y el nivel de formalidad– y el tipo de información que contienen los textos.

En lo relativo a la superestructura del acto, los hablantes nativos utilizan un reducido repertorio de procedimientos lingüísticos para la expresión de la apertura y el cierre del acto: para la apertura, encontramos un saludo explícito (*buenos días* o *buenas tardes*) o una fórmula (*estimado Sr.*), mientras que el cierre tiende a ser más extenso, ya que contiene una referencia explícita a la respuesta que se espera por parte del interlocutor, un agradecimiento anticipado y la despedida, o bien el agradecimiento y la despedida.

En cuanto al registro, la elección de estos exponentes lingüísticos en la apertura y el en cierre del acto indica que el nivel de formalidad es mayor al de otras situaciones comunicativas: *buenos días* vs. *hola*; *quedo a la espera de su respuesta* vs. *escribeme pronto*. Esto es debido a que la solicitud tiene lugar en un intercambio transaccional, a través de un canal escrito y los interlocutores no se conocen. También se observa un incremento en el número de procedimientos de atenuación, como el condicional el verbo *gustar* o el pretérito imperfecto de cortesía (*quería*), que permiten marcar distancia y mantener el espacio interaccional del interlocutor. Se utilizan, además, con el mismo fin, oraciones condicionales, como *si es posible* o *si puede ser*, y la forma de tratamiento seleccionada es *usted*, que conlleva un mayor distanciamiento social con el receptor.

En lo relativo a la información que aparece, 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 (Arnáez 1998: 131).

En las muestras analizadas 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, de acuerdo con las máximas de *quantity*, *quality*, *relation* y *manner* de Grice (1975): las fechas en las que se pretende reservar el alojamiento, las características de la habitación deseada, el nombre de la persona que hace la reserva y, en varias ocasiones, se precisa además el número de huéspedes.

Una vez examinado todo ello, el profesor debe sintetizar la información y ponerla en común para toda la clase. Así, se puede elaborar una tabla que incluya de manera organizada todos los componentes del acto de habla: la superestructura, el tipo de información que contiene la solicitud y las estrategias pragmalingüísticas empleadas en su expresión:

TABLA 1. Resumen de las características del acto de habla de solicitud en las producciones de los hablantes nativos.

Apertura	Cierre	Información contenida	Expresión
Buenos días (x2)	Muchas gracias de antemano. Un cordial saludo.	Fechas.	Lenguaje formal.
Buenas tardes	Muchas gracias de antemano. Un cordial saludo, Carmen Núñez Martín Gerente de grandes cuentas CIC.	Nombre de la persona que hace la reserva.	Cortesía: condicional (<i>sería, me gustaría, si es posible</i>) y pretérito imperfecto (<i>quería</i>).
Estimado Sr.	Quedo a la espera de su respuesta. Un saludo y gracias, Miguel.	Número de personas.	Tratamiento <i>usted</i> .
	Quedo a la espera de su respuesta, muchísimas gracias. Cordialmente, XXXX	Características de la habitación.	Agradecimiento: <i>gracias, muchas gracias</i> .

4.2. SEGUNDA ETAPA: PRODUCCIÓN. ANÁLISIS DE MUESTRAS TEXTUALES DE APRENDICES DE ELE

Después de haber analizado y clasificado los distintos recursos pragmalingüísticos que aparecen en los enunciados de los hablantes nativos, se procede al estudio de las muestras de los aprendices de ELE de nivel A2 del CAES. En esta ocasión, el profesor divide los grupos anteriores, formados por cuatro estudiantes, en agrupamientos más pequeños, de dos alumnos cada uno, y a cada uno de estos grupos le entrega dos textos, como los que se presentan a continuación:

- (5) Querido Holiday Inn⁷,
Me llamo Gabrielle Piacentini y necesito un poco de informacion. Quisiera resevar una habitación triple. Estoy con un grupo de cuatro personas. Fuera mejor con un baño compartido. Quiero aire acondicionado también este es muy importante para nosotros y quiero un mini bar. Se es possible una vista del mar fuera mejor. No quiero un habitación muy caro. ¿Tiene una lavanderia para la ropa? Aglunas de las persona en mi grupo fuman. ¿Es possible para reservar una habitación de fumar? Iremos en España por la noche de la 10 de enero hasta el 31 de enero. Quiero reservar una habitación por estas semanas. ¿Cuanto cuesta una habitación por 21 días? ¿Puedo pagar con tarjeta de credito American Express?
Mandeme un correo por favor. Muchas Gracias, Gabrielle (L1 inglés)
- (6) Hola, Grand Hotel en Madrid Buenos dias!
soy Miri. Soy estudiante china, y voy a ir a Madrid en Agosto con mi familia. Prefiero la habitacion en el que podemos ver el mar, antonces podomos ver las vistas de mar mientras tomar el café, y lo mejor es hay una caja fuerte en nuestra habitación, y podemos dejarlas cosas importantes en el Hotel. Llegaremos allí el 3 de Agosto y quedaremos 4 días en Madrid. Cuantos valen en total? Perdon, nececitamos el desayuno cada día. Pues cuantos valen en total y cómo os pagamos. Necesitas mi número de tarjeta de crédito? y me dan un papel de reservación después de pagar. esperando su respondes SALUD (L1 chino mandarín)
- (7) 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 tenir el aire acondicionado y tambien 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.tambien puedo saber si puede informarme de los precios como son y para las condiciones de lareservacion.como puedo realiza la reserva en el hotel de ustedes puedes
hasta luego (L1 árabe)
- (8) Saludos. Buenas dias señor, me nombre es hadri chouki fouad estoy Maroque tengo 39 año, estoy padre de dos hijos un niño y una neña. 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 cuidad. Un habitacion double con posibilidadis de guardad con migo mes hijos. si tienes esa caracteristica peudes enviar me sobre la fecha de disponibilidad,

⁷ Los ejemplos se han reproducido tal y como aparecen en el corpus.

el precios tambien el modo del pago, y cual es los condiciones para hacer la reservacion y tambien como la hace. B. (L1 árabe)

El procedimiento para la realización de esta actividad es similar al de la etapa de presentación: en primer lugar, los estudiantes leen los dos textos que les corresponden e identifican los elementos que componen la superestructura de cada uno; a continuación, analizan las características del lenguaje utilizado –centrándose en cuestiones discursivas, como el nivel de formalidad y las estrategias de cortesía empleadas– y, finalmente, señalan el tipo de información que aparece recogida.

Estos ejemplos evidencian problemas de expresión en los niveles lingüístico y discursivo. En efecto, en lo concerniente a los componentes de la superestructura, las aperturas presentan algunos problemas de adecuación, pues se utiliza un saludo más informal, bien de manera aislada (*hola*), o bien unido al nombre del establecimiento (*Hola, Grand Hotel en Madrid*), y fórmulas que resultan discursivamente inadecuadas, ligadas también al nombre del hotel (*querido Holiday Inn*). En lo que respecta al cierre del acto, encontramos igualmente algunos problemas de adecuación pragmática, ya que, por ejemplo, se concluye solo con una inicial (B.), con una despedida propia de una comunicación oral o más informal (*hasta luego*) o, incluso, se utiliza una forma que no existe como despedida en el español actual (*SALUD*).

En cuanto a la expresión, si bien en las muestras nativas se emplea el pretérito imperfecto de cortesía y el condicional simple para atenuar la fuerza impositiva del acto, en las producciones de aprendices destaca el uso excesivo del verbo *querer* y de las perífrasis volitivas y de mandato con los compuestos con *deber* y *tener que*: *Quiero aire acondicionado también este es muy importante para nosotros y quiero un mini bar. [...] No quiero un habitación muy caro; necesito un baño independiente y por supuesto la habitación debe tener el aire acondicionado y tambien tiene que ser una habitación limpia y soleada*. Todos estos recursos, junto con la sucesión de preguntas para solicitar información (ej. 5) hacen que el contenido del mensaje resulte repetitivo e impositivo para el destinatario. Con el fin de rebajar el tono directivo del mensaje, los aprendices utilizan algunos procedimientos de cortesía negativa, como la forma de tratamiento *usted* y deícticos asociados, para mostrar respeto hacia el interlocutor y distancia social. También emplean algunas estrategias de «cortesía normativa» (Bravo 2005: 6), como *por favor* o *gracias*, y perífrasis modalizadas con el verbo *poder*: *tambien puedo saber si puede informarme de los precios como son Mandeme un correo por favor. Muchas Gracias*. 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, en lo relativo a la información que contienen los textos, en algunas muestras aparecen circunloquios e información personal sobre el emisor y el pro-

pósito de la estancia, que no resulta pertinente a la hora de realizar una solicitud de reserva de una habitación en un hotel: *hola soy una joven de 20 años; soy Miri. Soy estudiante china, y voy a ir a Madrid en Agosto con mi familia; me nombre es hadri chouki fouad estoy Maroque tengo 39 año, estoy padre de dos hijos un niño y una neña. A hora trabajo con un grupo maroque de confeccion en cualidad del director del recoursous humanos que tiene 3000 obriros.* La inclusión de detalles personales en los textos indica un desconocimiento de las máximas de Grice (1975) sobre la cantidad y el contenido del mensaje, de acuerdo con las características de este acto de habla en este preciso contexto.

Tanto la expresión del mensaje como el incumplimiento de estas dos máximas pueden provocar que se proyecte una imagen negativa del emisor, y dar lugar a malentendidos culturales. Así, aunque el receptor consigue comprender el contenido de todos los textos, pese a las incorrecciones que presentan, 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. Por tanto, resulta necesario concienciar a los estudiantes acerca de la importancia de conocer las características pragmáticas de los actos de habla en la lengua meta, así como de la influencia que ejercen distintas variables extralingüísticas (*v.g.*, el perfil social del interlocutor y su relación con el emisor, el canal, etc.), y no tener únicamente en cuenta la finalidad del mensaje o sus propósitos comunicativos, para evitar posibles malentendidos culturales.

Esta práctica pone de manifiesto las diferencias discursivas en la expresión de este acto de habla entre los hablantes nativos y no nativos, y permite al docente anticiparse a las dudas o dificultades en el nivel pragmático que puedan surgir por parte de los aprendices de ELE. Una actividad de análisis de producciones escritas por hablantes de español con distintas L1 puede, pues, servir para ilustrar algunos de los problemas de expresión que son comunes a muchos estudiantes, y favorece la reflexión y la puesta en común sobre las dificultades de aprendizaje a las que se enfrentan. Por último, en caso de contar con alumnado de distintas procedencias o con diferentes lenguas nativas, resulta también pertinente establecer comparaciones entre la manera en la que se realiza este acto de habla, u otros, en español y en otras lenguas, con el objetivo de comprender por qué los aprendices del CAES incurrían en este tipo de errores y cómo podrían evitarse.

4.3. TERCERA ETAPA: PRODUCCIÓN. CONSOLIDACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS

Esta tercera etapa se basa en la producción: una vez que han sido analizadas las muestras textuales de la variedad nativa y la no nativa, el profesor solicita a los estudiantes que realicen, como tarea, una reserva en un hotel a través del correo

electrónico, de manera individual y fuera del aula. Este ejercicio permite poner en práctica los exponentes lingüísticos y gramaticales asociados a este acto de habla –vocabulario específico, estructuras sintácticas, formas y tiempos verbales, etc.–, junto con los elementos que constituyen su superestructura, las estrategias discursivas implicadas en su expresión –como los mecanismos de cortesía y el nivel de formalidad– y el tipo de información que se debe incluir. Para garantizar que los alumnos han asimilado correctamente las características de este acto de habla, el docente corregirá individualmente cada una de las producciones textuales.

En este caso se ha seleccionado un acto de habla cuya finalidad en la comunicación es la realización de una reserva de hotel a través del correo electrónico. No obstante, las estrategias lingüísticas y discursivas que se emplean en este acto son comunes a las de otro tipo de comunicaciones similares: un *e-mail* de solicitud de información sobre la disponibilidad o precio de un producto o servicio, un mensaje para preguntar los horarios de una compañía o establecimiento, un correo electrónico con dudas sobre el curso académico en el que el alumno desea inscribirse, etc. Por ende, el profesor puede aprovechar la información expuesta para explicar otro tipo de comunicaciones similares que presenten una superestructura similar, y en las que se espere un lenguaje con un registro más formal y que contenga elementos de atenuación, y en las que no se deba incluir información personal no innecesaria para el propósito comunicativo.

Para poder asegurar el aprendizaje a largo plazo, el profesor debería aludir a la importancia de conocer las características discursivas de cada tipo de contexto y revisar este asunto en las unidades posteriores a la de la explicación. Así, el docente puede aprovechar las situaciones en las que los alumnos deban producir un texto por escrito dirigido a un interlocutor específico –*u.g.* una carta a un amigo, un anuncio, un comentario en un blog, una reclamación, etc.–, para recordar la necesidad de conocer las convenciones discursivas que regulan cada tipo de comunicación. De este modo, el hecho de referirse a este asunto mientras se procede a la realización de otra tarea permite reactivar los conocimientos ya adquiridos, por lo que no existe necesidad de partir de cero a la hora de explicar de cada tipo de comunicación, sino que se trata de recordar las cuestiones ya vistas en clase y actualizarlas en cada nuevo contexto comunicativo. Este tipo de procedimiento permitiría consolidar los conocimientos del aprendiz y evitar que se produzcan errores en la interlengua como los que hemos visto.

5. CONCLUSIONES

Algunas investigaciones han comprobado que los aprendices de español como L2 presentan un conocimiento de esta lengua centrado en el código, que deja de lado los usos pragmáticos (Piatti 2003a; Sampedro Mella 2018; Sampedro Mella

2021). Esto podría obedecer al hecho de que la pragmática reciba un tratamiento deficiente en muchos libros de texto (Bani y Nevado 2004; Bartol Martín 2017; Sampedro Mella y Sánchez Gutiérrez 2019), lo que podría estar repercutiendo en su enseñanza en el aula. Dada esta situación, se ha diseñado una propuesta didáctica para la introducción del componente pragmático y las competencias más discursivas en la clase de ELE, a partir de la lingüística de corpus y del análisis contrastivo de la interlengua y la lengua meta.

Así, a través del estudio comparado de muestras lingüísticas de hablantes nativos y no nativos con distintas L1 procedentes del corpus CAES, se ha expuesto un plan didáctico secuenciado en tres etapas –presentación, práctica y producción–, que conjuga teoría y práctica, y que permite a los aprendices comprobar las diferencias que existen entre la variedad nativa y la interlengua. Para ilustrar este procedimiento, nos hemos centrado en la presentación de un acto de habla –la solicitud de reserva en un hotel a través del correo electrónico–, dirigida a niveles iniciales, y hemos incluido actividades que combinan distintos tipos de agrupamientos: trabajo individual, por parejas y en grupos mayores. Los planteamientos expuestos pueden, no obstante, modificarse para adaptarse a las circunstancias de distintos contextos educativos, y también aplicarse a otros contenidos y a diferentes niveles.

Las muestras utilizadas para ejemplificar esta propuesta han revelado algunas diferencias pragmáticas importantes en las producciones de los hablantes nativos y los no nativos. A diferencia de los errores lingüísticos, que se enmiendan en la comunicación, los errores pragmáticos, en un contexto de inmersión, pueden llegar a provocar problemas y conflictos sociales. En palabras de Escandell (2004: 193): «[...] 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».

Cabe, por ello, insistir en la importancia de las variaciones culturales según las convenciones de cada lengua y sociedad, los propósitos interactivos y las características sociales del emisor y del interlocutor. Todos estos condicionantes se reflejan en la selección de las estrategias de cortesía, en la disposición de las distintas partes del mensaje o en el tipo de información que debe o no aparecer en cada situación comunicativa. El incumplimiento de alguna de estas normas podría, pues, conllevar que se produzcan errores pragmáticos. Por este motivo, resulta crucial, en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, concienciar, tanto a los profesores como a los aprendices, acerca de la importancia del conocimiento pragmático en la lengua meta, no solo para facilitar la comunicación, sino también para evitar que se cometan este tipo de errores. En este sentido, los corpus de aprendices como el CAES constituyen una herramienta que puede contribuir al enriquecimiento de la

investigación y de la enseñanza, por ofrecer múltiples perspectivas para el conocimiento de la interlengua y la detección temprana de errores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNÁEZ, Pablo (1998): «Interacción, comunicación y escritura»; *Letras* 56, pp. 107-120.
- ASTON, Guy (2001): *Learning with Corpora*; Bolonia: CLUEB.
- BALLESTERO DE CELIS, Carmen y María SAMPEDRO MELLA: «Presentación de las editoras. La didáctica del español como lengua extranjera: un acercamiento desde la lingüística de corpus»; en Carmen Ballester de Celis y María Sampedro Mella (eds.), *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática*. Anexo 81 de *Verba: Anuario galego de filoloxía*, pp. 9-20.
- BANI, Sara y Almudena NEVADO (2004): «Aproximación a la cortesía verbal en manuales de E/LE»; *Artifara*, 4.
- BARTOL MARTÍN, Estela. (2017): *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos*. Tesis doctoral; Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BRAVO, Diana (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, pp. 5-10.
- BRIZ, Antonio (2002): *El español coloquial en la clase de E/LE: un recorrido a través de los textos*; Madrid: SGEL.
- CAES. Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera [en línea: <<http://galvan.usc.es/caes/>>]
- CRIADO, Raquel (2013): «A Critical Review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in Foreign Language Teaching»; en Rafael Monroy (ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*; Murcia: Ediciones Universidad de Murcia, pp. 97-115.
- COHEN, Andrew D. (1996): «Developing the Ability to Perform Speech Acts»; *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), pp. 253-267.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*; Madrid: Instituto Cervantes.
- DE PABLOS ORTEGA, Carlos (2008): «Análisis sociopragmático del acto de habla expresivo de agradecimiento en español»; en Antonio Briz, Antonio Hidalgo, Marta Albelda, Josefa Contreras y Nieves Hernández Flores (eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III coloquio internacional del programa EDICE*; València: Universitat de València, pp. 685-691.
- ESCANDELL, Victoria (2004): «Aportaciones de la Pragmática»; en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*; Madrid: SGEL, pp. 179-198.
- FÉLIX-BRASDEFER, César (2008): «Teaching Pragmatics in the Classroom: Instruction of Mitigation in Spanish as a Foreign Language»; *Hispania: A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese* 91(2), pp. 479-494.

- FÉLIX-BRASDEFER, César y Andrew D. COHEN (2012): «Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource»; *Hispania* 95(4), pp. 650-669.
- GARTON, Sue y Kathleen GRAVES (2014): «Identifying a Research Agenda for Language Teaching Materials»; *The Modern Language Journal* 98(2), pp. 654-657.
- GUERRETTAZ, Anne Marie y Bill JOHNSTON (2013): «Materials in the Classroom Ecology»; *The Modern Language Journal* 97(3), pp. 779-796
- GRANGER, Sylviane (1996): «From CA to CIA and back: An integrated contrastive approach to computerized bilingual and learner corpora»; en Karin Aijmer, Bengt Altenberg y Mats Johansson (eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies*; Lund: Lund University Press, pp. 37-51.
- GRANGER, Sylviane (2015): «Contrastive interlanguage analysis. A reappraisal»; *International Journal of Learner Corpus Research* 1(1), pp. 7-24.
- GRICE, Paul (1975): «Logic and conversation»; en Peter Cole y Jerry Morgan (eds.), *Syntax and Semantics. Speech Acts*; Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2002): *De pragmática y semántica*; Madrid: Arco Libros.
- HERVÁS, Fernando, Eliseo PICÓ y Mercé VILARRUBIAS (1994): «Elaboración de un test pragmático para ELE»; *Actas del V Congreso ASELE*. Málaga: UMA, pp. 185-197.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*; Madrid: Biblioteca Nueva.
- KASPER, Gabriele (1997): *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai.
- KASPER, Gabriele y Kenneth ROSE (1999): «Pragmatics and SLA»; *Annual Review of Applied Linguistics* 19, pp. 81-104.
- LANDONE, Elena (2009): «Reflexiones sobre la cortesía verbal en la enseñanza/aprendizaje de ELE»; *MarcoELE* 8 [en línea: <https://marcoele.com/descargas/8/landone_cortesia.pdf>]
- NÍKLEVA, Dimitrinka Georgíeva (2009): «La cortesía en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recursos no verbales: aplicación de los códigos semióticos»; *MarcoELE* 9 [en línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/921/92117174009.pdf>>]
- PASTOR CESTEROS, Susana (2009): «De la gramática pragmática a la práctica en el aula»; *MarcoELE* 9 [en línea: <https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.pastor.pdf>]
- PIATTI, Guillermina (2003a): «La cortesía: un contenido funcional para los programas de español como lengua extranjera»; en Diana Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*; Estocolmo: Universidad de Estocolmo-EDICE, pp. 355-368.
- PIATTI, Guillermina (2003b): «La elaboración de test de hábitos sociales para la enseñanza del español como lengua extranjera»; en Diana Bravo (ed.), *La perspectiva no etnocéntrica de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*; Estocolmo: Universidad de Estocolmo-EDICE, pp. 203-211.
- PONS BORDERÍA, Salvador (2005): *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*; Madrid: Arco Libros.

- RODRÍGUEZ SANTOS, José María (2016): «El acto de habla como unidad de comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua: tratamiento en materiales didácticos de ELE»; *Tonos*, 32. [en línea: <<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/51946>>]
- ROJO, Guillermo e Ignacio PALACIOS (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, pp. 55-87
- SAMPEDRO MELLA, María (2018): «La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla: análisis contrastivo»; *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 12, pp. 178-201.
- SAMPEDRO MELLA, María (2021): «La expresión del ofrecimiento y la petición en aprendices de español de L1 portugués»; *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 85, pp. 113-125.
- SAMPEDRO MELLA, María y Claudia SÁNCHEZ GUTIÉRREZ (2019): «Formas de tratamiento y enseñanza de español lengua extranjera: una propuesta de mejora»; *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 13, pp. 182-200.
- SEARLE, John (1994): *Actos de habla*; Madrid: Cátedra [1969].
- SINCLAIR, John (2004): «Corpus and Text – Basic Principles»; en Martin Wynne (ed.), *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice Corpus*; Oxford: Oxbow Books, pp. 5-24.
- SOLÍS CASCO, Isabel (2005): «La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos»; *Actas del XVI Congreso ASELE*; Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 607-615.
- TOMLINSON, Brian (2011): *Materials Development in Language Teaching*; Cambridge: Cambridge University Press.
- URBINA VARGAS, Soledad (2008): «Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera»; *Innovaciones educativas* 11 [en línea: <<https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/553/454>>]
- VAN DIJK, Teun (1978): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*; Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, Teun (1980): *Estructuras y funciones del discurso*; Madrid: Siglo XXI.