

## La expresión del ofrecimiento y la petición en aprendices de español de L1 portugués

María Sampedro Mella<sup>1</sup>

Recibido: 3 de marzo de 2020 / Aceptado: 09 de septiembre de 2020

**Resumen.** En esta investigación se analiza la adquisición de la competencia pragmática en el español L2 en una muestra de aprendices de L1 portugués, a través de dos actos de habla recíprocos: el ofrecimiento y la petición. Tras examinar la expresión de estos actos en dos muestras independientes de hablantes nativos de español castellano y de portugués europeo, se ha procedido al estudio contrastivo de la interlengua de 70 estudiantes portugueses de español como lengua extranjera (ELE) de niveles A2 y B2. Los datos obtenidos nos han permitido identificar las variaciones entre los dos niveles en el desarrollo comunicativo de los aprendices de ELE, comprobar las diferencias que existen entre el español L1 y L2, revisar las estrategias lingüísticas y pragmáticas que transfieren de la lengua nativa a la lengua meta y analizar los recursos que utilizan en el español L2 para la expresión de estos dos actos de habla.

**Palabras clave:** actos de habla; petición; ofrecimiento; interlengua.

### [en] The Expression of Offers and Requests in Portuguese L1 Spanish Learners

**Abstract.** This research analyzes the acquisition of the pragmatic competence in Spanish L2 by a sample of L1 Portuguese learners through the study of two reciprocal speech acts: the offer and the request. After examining the expression of these acts in two different samples of native Castilian Spanish speakers and European Portuguese speakers, we have taken a contrastive analysis of the interlanguage of 70 Portuguese learners of Spanish as a foreign language (SFL) of A2 and B2 levels. The results show the variation between the two levels of the communicative development of the SFL students. Furthermore, we consider the differences between the Spanish L1 and Spanish L2, we analyze the linguistic and pragmatic strategies transferred from the native language to the target language and the resources used in Spanish L2 for the expression of these two speech acts.

**Keywords:** speech acts; request; offer; interlanguage

**Cómo citar:** Sampedro Mella, María (2021). La expresión del ofrecimiento y la petición en aprendices de L1 portugués. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* 85, 113-125, <http://dx.doi.org/10.5209/clac.73543>

**Índice.** 1. Introducción. 2. Cuestiones teóricas. 3. Metodología. 3.1. Instrumento de análisis. 3.2. Grupos experimentales. 3.3. Procedimiento. 4. Análisis. 4.1. Petición. 4.2. Ofrecimiento. 5. Conclusiones. Agradecimientos. Bibliografía.

## 1. Introducción

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCERL) (Consejo de Europa 2001: 13) señala la importancia de alcanzar un desarrollo pleno de la competencia comunicativa en el aprendizaje de una L2, suma de las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas. Las competencias lingüísticas han ocupado una posición preeminente en la investigación y en la enseñanza 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). En la actualidad aún no existe un pleno acuerdo sobre el papel de la gramática en la didáctica de las segundas lenguas (Martín Peris 1998, Cortés Moreno 2005), aunque la posición destacada que ha tenido históricamente hace que, en muchos casos, las restantes competencias se vean relegadas en el aula de L2 (Solís 2012).

Para favorecer el desarrollo específico de las competencias pragmáticas y sociolingüísticas, el MCERL (Consejo de Europa 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, con la práctica de distintas funciones comunicativas y modelos de conversación. Existen, además, numerosas investigaciones en las que se plantean diferentes aproximaciones para introducirlas en el aula (Pons Bordería 2005, Urbina Vargas

<sup>1</sup> Université Sorbonne Nouvelle (Francia) y Universidade de Santiago de Compostela (España).  
Correo electrónico: maria.sampedro.mella@usc.es

2009), como el uso de un lenguaje auténtico, la lectura y dramatización de diálogos o la utilización de programas televisivos como *input* real.

A tenor de la importancia que han ido adquiriendo las competencias discursivas en el aula de L2, cabe plantearse si, efectivamente, los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) las desarrollan de una manera adecuada y su interlengua se aproxima a la de los hablantes nativos, más allá de la corrección lingüística. Para conocer el funcionamiento de las estrategias pragmáticas empleadas por los aprendices, no debemos aislar el análisis de la interlengua, puesto que nos movemos en los márgenes del uso lingüístico, por tanto, variable y con tendencia al cambio. El estudio del discurso de la L2 debe partir de su comparación sistemática con producciones equivalentes de hablantes nativos; es decir, debemos acometer un “análisis contrastivo de la interlengua” (Granger 1996 y 2015), ya que solo poniendo al mismo nivel la interlengua y la lengua meta será posible examinar si existen correspondencias en el nivel pragmático. A su vez, para complementar esta perspectiva de análisis, la inclusión de la L1 de los aprendices en el proceso de comparación nos permitirá identificar posibles transferencias negativas en el transcurso de su aprendizaje.

## 2. Cuestiones teóricas

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”. Estos actos se establecen según sus características y propósitos comunicativos (Austin 1994 [1969], Searle 2005 [1991]), y se integran en la dimensión pragmática del lenguaje en tanto que son estudiados desde la comunicación.

Para esta investigación se han tomado como referencia dos actos de habla recíprocos, la petición y el ofrecimiento, que pertenecen a los denominados “actos directivos” (Searle 2005 [1991]) o “ejercitativos” (Austin 1994 [1969]), puesto que comparten el objeto ilocucionario, *i.e.*, el intento de lograr que el oyente haga algo. Los actos de habla conllevan en su realización fuerza directiva (Austin 1994 [1969]: 197, Searle 2005 [1991]: 432), es decir, el nivel de fuerza con el que el hablante mueve al interlocutor a realizar una acción. Con el fin de mitigar o reforzar su carácter directivo, según los propósitos del emisor, su relación con el interlocutor y el grado de imposición del objeto y del acto en sí mismos, pueden aparecer variaciones en su expresión, relacionadas con el nivel de cortesía verbal empleada.

De los dos actos objeto de esta investigación, la petición ha sido el más estudiado en la bibliografía del español (Alba de Diego 1994, Siebold 2006, Lorenzo Díaz 2016, Querol Bataller 2016, Padilla Foster 2016, Schrott 2017, Sampedro Mella 2019, etc.) y del español como lengua extranjera; además de estudios teóricos sobre variedad no nativa (Alonso Pérez-Ávila 2005, Suárez Lasierra 2015, Vinagre y Suárez 2018, Herget y Pérez 2017, Marsily 2018, Sampedro Mella 2018), existen también algunas propuestas didácticas para su introducción en el aula (Aragón Ramírez 2008, Martín Ruiz 2011). Las investigaciones del portugués, sin embargo, han prestado más atención al análisis de este acto en la variedad brasileña, centrándose, en especial, en el contexto jurídico de Brasil (Bulhões 2006, Sales 2008, Maia Moura 2009).

La petición es un acto en el que “el hablante trata de hacer que el oyente haga algo en beneficio del propio hablante” (Alba de Diego 1994: 416). Está constituido por el *acto nuclear* (“head act”) (Blum-Kulka y House 1989), que realiza y transmite la petición (Padilla Foster 2016: 213), y por elementos externos que funcionan como atenuantes o intensificadores de la fuerza de la petición: los *alertadores* (“alerters”), que actúan como vocativos, y los *movimientos de apoyo* (“supportive moves”) (Blum-Kulka y House 1989), que buscan la aceptación del receptor de la petición. Este acto destaca por su carácter amenazante hacia la imagen negativa del receptor (Brown y Levinson 1987), por la posible *invasión* de su espacio, y la imagen positiva del emisor, ya que este puede sentirse rechazado (Iranzo y Montero 2014). En consecuencia, en su realización resulta necesario, *a priori*, recurrir a estrategias corteses de reparación y mitigación, para atenuar la fuerza impositiva del acto y evitar la posible amenaza al interlocutor.

Frente a la petición, el ofrecimiento ha recibido menor atención en los estudios pragmáticos del español (Sampedro Mella 2018) y del portugués. Su funcionamiento se basa en la utilización de una acción del emisor en beneficio del interlocutor, por lo que, al contrario de la petición, el provecho recae sobre este último. En algunas ocasiones, debido a su dimensión comisiva, el ofrecimiento puede confundirse con la invitación, si bien Almeida (1998: 217) aclara los límites de cada uno de la siguiente manera: “o convite está mais orientado para o alocutário, tentando levá-lo a efectuar algo com o locutor, enquanto que a oferta, embora se oriente para o alocutário, incide mais sobre o papel e/ou compromisso do locutor”.

Según los presupuestos de la cortesía, el ofrecimiento satisface la imagen positiva de ambos interlocutores, pues el emisor muestra generosidad con el otro y el destinatario recibe interés y aprecio hacia sí; prueba de ello es que la respuesta suele contener un agradecimiento explícito (Almeida 1998, Ruiz de Zarobe 2001, Ramos 2005). Al mismo tiempo, las imágenes negativas de ambos locutores se encuentran amenazadas. Así, el receptor se ve en la obligación de dar una respuesta que puede comprometerlo (Daher 2005) –tanto si acepta el ofrecimiento como si lo rechaza–, por crear una deuda con el emisor-ofrecedor, quien también ve su imagen negativa amenazada por la respuesta que pueda obtener del otro. Por tanto, se trata de un acto ambivalente para el emisor y el interlocutor, en el que se valorizan ambas imágenes positivas y se ponen en riesgo las negativas (Brown y Levinson 1987: 198, Ruiz de Zarobe 2001: 427).

El nivel de cortesía varía también en función de otras variables, entre las que cabe mencionar, en este caso, las diferencias culturales existentes entre el portugués europeo, la lengua nativa de los informantes, y el español castellano, su lengua meta (*cfr.* Sampedro Mella 2019). Numerosas investigaciones contrastivas, como las de Haverkate (1994, 2004) sobre la cortesía verbal en Holanda y España, Sifianou (1992) entre Reino Unido y Grecia, o, más recientemente, Siebold (2006) entre Alemania y España, o Caggiano Blanco y Kulikowski (2018) entre Córdoba (Argentina) y São Paulo (Brasil), señalan que algunas

lenguas y culturas se orientan hacia un mayor uso de la cortesía valorizadora, esto es, hacia la expresión de solidaridad, de afiliación, de interdependencia entre los interlocutores, mientras que otras lenguas y culturas se orientan hacia la cortesía mitigadora, apreciando más la autonomía y el individualismo (Barros García 2010).

Partiendo de estas diferencias en la expresión de la cortesía, algunos estudios (Grupo CRIT 2003 y 2006, Raga Gimeno 2005, Briz 2007, Albelda y Briz 2010, etc.) proponen una doble clasificación de las culturas: por un lado, las “culturas de acercamiento”, como la española o la italiana, destacan por su tendencia a la proximidad, que se manifiesta en una mayor cercanía al interactuar, en la utilización de estrategias de cortesía positiva (halagos, cumplidos), el uso del imperativo con valor de solidaridad, etc. Por otro lado, las “culturas de distanciamiento”, como la francesa o la anglosajona, se caracterizan por mantener el espacio del interlocutor, por lo que emplean más estrategias atenuadoras (modalizaciones, despersonalizaciones, disculpas, etc.) y un menor número de procedimientos relacionados con la proximidad (Albelda y Briz 2010: 249). Para esta investigación se ha seleccionado una muestra de hablantes vinculada a una cultura de distanciamiento, la portuguesa, que está aprendiendo la lengua de una cultura de acercamiento, la española, a través de su norma castellana. A partir de los datos obtenidos, podremos observar las diferencias discursivas entre ambas lenguas nativas y analizar las estrategias utilizadas por los aprendices en este contexto.

Tanto la cortesía verbal como los actos de habla pertenecen a la dimensión pragmática del lenguaje, dado que ambos competen al estudio de la vertiente comunicativa del lenguaje. Sin embargo, el MCERL (Consejo de Europa 2001) 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 (Consejo de Europa 2001: 116).

Aunque Gutiérrez Ordóñez (2005: 35) 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 (Martínez-Cabeza 1997, Escandell 2006 [1996], Calsamiglia y Tusón 2007, López Alonso 2014, etc.), que el MCERL (Consejo de Europa 2001) limita a cuestiones de índole textual:

el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Consejo de Europa 2001: 14).

Pese a la inexacta adscripción del MCERL (Consejo de Europa 2001), que considera las competencias sociolingüísticas un conjunto heterogéneo de materias diversas en el que se han incluido “cuestiones que no se abordan en otra parte” de la obra, la cortesía forma parte de la pragmática, como un conjunto de estrategias o reglas implícitas de carácter universal que regulan la interacción social, y cuya aplicación varía entre unas sociedades y otras (Haverkate 1994, Kerbrat-Orechioni 2005). Por ello, en esta investigación asociamos el conocimiento y manejo de las estrategias de cortesía con las “competencias pragmáticas” del aprendiz de la L2, al igual que los actos de habla.

### 3. Metodología

#### 3.1. Instrumento de análisis

Para llevar a cabo este estudio se ha empleado la metodología de la encuesta por muestreo (Hernández-Sampieri et al. 2010: 17); en concreto, se ha utilizado el *Discourse Completion Test* (DCT) (Nurani 2009, Cyluk 2013). Se trata de un “written questionnaire containing short descriptions of a particular situation intended to reveal the pattern of a speech act being studied” (Kasper y Dahl *apud* Nurani 2009: 667-668). El DCT es el método más empleado en las investigaciones empíricas sobre la competencia pragmática y los actos de habla (Nurani 2009: 669-670, Ivanovska et al. 2016: 438), así como en los análisis contrastivos de L1 y L2 (Cohen y Olshtain 1981, Blum-Kulka y Olshtain 1984, Blum-Kulka y House 1989).

Pese a sus limitaciones por la falta de interacción real, el DCT es una herramienta muy eficaz en este tipo de estudios, ya que permite recopilar una gran cantidad de muestras lingüísticas y es una técnica muy sistemática, tanto en su proceso de aplicación –que exige la elección de un grupo social homogéneo y una elaboración idéntica– como en el tratamiento de los datos. Además, a diferencia de los corpus orales, ofrece resultados muy concretos que permiten extraer conclusiones inmediatas (Briones 1996: 37), lo que facilita el análisis contrastivo con diferentes muestras experimentales, como en nuestro caso.

Para la creación del DCT, las preguntas se diseñaron *ad hoc* a partir de situaciones heterogéneas y verosímiles para los hablantes, que combinan distintos escenarios y variables sociolingüísticas, e incorporan los dos actos de habla con distintos objetos y niveles de fuerza directiva, a fin de crear contextos variados con menor y mayor coste-beneficio para el interlocutor:

- Petición: *Estás en el ayuntamiento y te atiende una señora funcionaria. Te has equivocado con la fecha de tu instancia, ¿cómo le pides que la corrija?; Pregúntale a la chica que limpia el portal de tu edificio si puede fregar delante de tu puerta, porque está bastante sucio.*
- Ofrecimiento: *A la mujer que va andando delante de ti se le acaba de caer la bufanda y tú se la has recogido, ¿qué le dices al entregársela?; Encuentras a tu vecina, una mujer mayor, cargada con bolsas y decides ofrecerle tu ayuda, ¿qué le dices?*

El DCT, con la única variación idiomática, se aplicó de idéntica manera en todos los grupos experimentales (*vid.* 3.2.) durante las clases habituales de los informantes, sin comunicarles el objetivo de la prueba que no se explicó hasta que todos la concluyeron. Así, para evitar condicionar las respuestas, el DCT se presentó como un simple cuestionario al que debían responder libremente y por escrito, como lo harían en su vida cotidiana ante esas situaciones, de forma anónima y sin límite de tiempo (*vid.* Sampedro Mella 2020, para más información).

### 3.2. Grupos experimentales

La muestra de esta investigación está constituida por tres grandes grupos experimentales independientes de estudiantes universitarios con edades comprendidas entre 18 y 24 años. En el momento en el que se procedió a la recogida de los datos cursaban diferentes titulaciones de grado en distintas instituciones académicas, conforme se detalla en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Muestra de esta investigación

|                                    | <b>GRUPO 1:<br/>español castellano</b>                                 | <b>GRUPO 2: ELE<br/>(L1 portugués)</b>   | <b>GRUPO 3:<br/>portugués europeo</b>                    |
|------------------------------------|--|--|--|
| <b>Nº de sujetos y procedencia</b> | 177 sujetos castellanoleonés   | 43 sujetos de nivel A2<br>27 sujetos de nivel B2   | 147 sujetos de los distritos de Oporto, Lisboa y Coímbra |
| <b>Sexo (%)</b>                    | M: 29,4 % V: 70,6 %  | M: 71,4 % V: 28,6 %  | M: 65,3 % V: 34,7 %                                      |
| <b>Universidades</b>               | Universidad de Salamanca   | Universidades de Lisboa y Coímbra  |  |
| <b>Titulaciones</b>                | Comunicación Audiovisual, Estudios Ingleses, Estudios Hispánicos, etc. | Traducción, Estudios Europeos, Lenguas, Literaturas y Culturas; Lenguas Modernas, Comunicación, etc. |  |

Con respecto al grupo 2 de aprendices de ELE, pese a los diferentes grados, los 70 sujetos estudiaban español, concretamente la variedad castellana, como parte del currículo de sus titulaciones y siguiendo el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Cuando realizaron el DCT, todos ellos se encontraban en las semanas finales de las asignaturas Español-A2.2 o Español-B2.2. Por consiguiente, tanto el nivel de competencia lingüística en ELE como el proceso de aprendizaje y la norma lingüística de referencia son equivalentes para el conjunto de aprendices.

### 3.3. Procedimiento

Como se ha detallado en 3.2., para esta investigación se ha seleccionado una muestra homogénea de hablantes nativos de español y de portugués, y de aprendices de español de L1 portugués con el mismo perfil sociolingüístico. Una vez recopilada toda la muestra, se ha realizado un estudio cualitativo en tres etapas: primero, se han examinado los datos correspondientes al español nativo, la lengua meta de los informantes; a continuación se han analizado los del portugués, la lengua nativa de los sujetos, y finalmente se han considerado los datos de la interlengua, que se han comparado con los de las otras dos muestras. Este procedimiento se denomina “análisis contrastivo de la interlengua” (Granger 1996, 2015). Si bien existen 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 backgrounds” (Granger 2015: 8), en este caso, hemos procedido a la comparación de la muestra no nativa con la lengua meta, *i.e.*, entre el español L2 y el español L1.

Asimismo, para poder interpretar o justificar posibles variaciones discursivas o desviaciones en la expresión de este acto de habla, se ha recurrido a una tercera muestra: el portugués, la lengua nativa de los sujetos experimentales. Para ello, nos hemos basado en la metodología empleada por Cohen y Olshtain (1981) en el estudio del acto de habla de la disculpa en inglés L1 y L2. Estos autores seleccionaron una muestra de 12 hablantes nativos de inglés y de 32 aprendices de L1 hebreo, y dividieron este último grupo en dos: el primero (20 sujetos) llevó a cabo la prueba en la lengua meta, mientras que el segundo (12 sujetos) la completó en su lengua nativa, el hebreo (Cohen y Olshtain 1981: 117). Los resultados obtenidos de la triple comparación permitieron a los investigadores identificar las diferencias con respecto al inglés y explicarlas a partir de la L1 de los sujetos no solo en el nivel gramatical, sino también en la expresión de los patrones culturales asociados al acto de habla.

El estudio comparativo generalmente se centra en la revisión formal y en la observación de los errores entre la lengua nativa y la lengua meta (Granger 2015: 11). Por este motivo, los enfoques contrastivos han recibido algunas críticas, siendo considerados una “falacia comparativa” (Bley-Vroman 1983) por las diferencias intrínsecas entre la variedad nativa y la no nativa, o por anteponer la lengua nativa como modelo lingüístico ideal que el aprendiz aspira a alcanzar (Larsen-Freeman 2014). Aunque la interlengua constituye un sistema lingüístico propio, que puede ser concebido e investigado de manera autónoma, el análisis contrastivo con la lengua nativa de referencia nos proporciona información valiosa sobre el desarrollo comunicativo de los aprendices. A su vez, la comparación de las producciones en la lengua extranjera con la L1 de los estudiantes puede reflejar algunas desviaciones de los usos normativos o esperados en el nivel de la comunicación.

Dado que el interés de este trabajo se encuentra en el nivel discursivo, más concretamente en la expresión pragmática, la triple muestra seleccionada facilita la comparación del discurso de los aprendices con el de los hablantes nativos de español y de portugués. De este modo, gracias a los datos recopilados, podemos examinar las diferencias entre las dos lenguas nativas, vinculadas a dos culturas distintas, y conocer las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de ELE. Por otro lado, la interlengua recoge la influencia de la L1 y la L2 en dos etapas del aprendizaje, lo que nos permite comprobar si existen transferencias del portugués y qué variaciones se producen en la expresión de estos actos de habla en dos fases diferentes de su proceso de adquisición del español: el nivel A2 o “nivel plataforma” y el B2 o “nivel avanzado” (Consejo de Europa 2001: 34).

## 4. Análisis

Para proceder a la descripción de la expresión de los dos actos de habla recíprocos, se incluye en primer lugar la petición (4.1.), seguida del ofrecimiento (4.2.). En cada uno de estos apartados, primero se analizan las producciones de los hablantes nativos de español castellano, a continuación, las del portugués europeo, y, por último, nos centramos en el estudio de la interlengua, comparando estos datos con los del español nativo y los del portugués.

### 4.1. Petición

El análisis contrastivo de la expresión de la petición revela un comportamiento diferenciado entre los distintos grupos de sujetos. Veamos primero algunos ejemplos del español castellano correspondientes a las peticiones *Estás en el ayuntamiento y te atiende una señora funcionaria. Te has equivocado con la fecha de tu instancia, ¿cómo le pides que la corrija?* (1-5) y *Pregúntale a la chica que limpia el portal de tu edificio si puede fregar delante de tu puerta, porque está bastante sucio* (6-10):

- (1) Mire, la fecha no está bien.
- (2) ¡Ups! Me confundí en la fecha, ¿podría cambiarla?
- (3) Perdona, que he puesto mal la fecha ¡Menuda cabeza! ¿puede usted cambiarla?
- (4) Oye, la fecha está mal puesta, ¿puede cambiarla?
- (5) Perdona, ¿cómo corrijo la fecha?
- (6) Ey, ¿podría pasarle un poco la fregona a mi puerta? Si tiene tiempo.
- (7) No sé qué ha podido pasar, pero delante de mi puerta hay una mancha, ¿puede limpiar por allí?
- (8) Perdona, ¿le importaría fregar delante de mi puerta?
- (9) Oye... ¿te importaría pasarte un segundo por el 5º B? Es que acabo de salir y me parece que lo he visto un poquito sucio.
- (10) Luego si no te importa, ¿podrías pasarte un momentito delante de mi puerta?

Las respuestas dirigidas a la funcionaria (1-5) resultan más directas, por estar expresadas mediante secuencias enunciativas afirmativas (*la fecha no está bien*) o interrogativas directas (*¿cómo corrijo la fecha?*) (Alba de Diego

1994, Haverkate 1994, Escandell 2006 [1996]). También aparecen algunas secuencias interrogativas modalizadas con perífrasis con el verbo “poder” en presente de indicativo (*¿puede cambiarla?, ¿puede usted cambiarla?*) y en condicional (*¿podría cambiarla?*). En la petición que entraña mayor coste, la de la limpieza adicional (6-10), la formulación tiende a ser más indirecta, a través de preguntas modalizadas con perífrasis con “poder” en presente (*puede*) o en condicional (*podría*). Asimismo, en esta segunda petición se utiliza la forma de tratamiento *usted* con una persona joven, en un intento por marcar distancia con la receptora y mitigar la fuerza impositiva del acto.

Algunos estudios correlacionan la sociedad española con el uso del imperativo y otros procedimientos directivos en la expresión de las peticiones (Haverkate 1994, Siebold 2006), por su conexión con las culturas de acercamiento. Sin embargo, los ejemplos recopilados indican que, en estos dos contextos, los hablantes prefieren emplear estrategias más indirectas y de cortesía negativa, en especial cuando la petición conlleva más coste para el interlocutor. Estos resultados coinciden con los de Lorenzo Díaz (2016) en una investigación sobre la petición en español basada en la metodología DCT, en la que vincula el uso del imperativo con el bajo coste de las peticiones y con una relación entre los interlocutores de amistad o familiaridad. También, autores como Querol Bataller (2016) y Fernández Silva (2002) relacionan el uso del imperativo con peticiones formuladas en situaciones de igualdad en términos de poder y distancia social, o en contextos de mayor proximidad.

Cabe señalar que las respuestas no incluyen la totalidad de los componentes identificados en Blum-Kulka y House (1989) para la expresión de la petición –acto nuclear, alertadores y movimientos de apoyo–, sino que tienden a la simplificación de alguno de los elementos externos, o de ambos. Como alertadores, los informantes utilizan imperativos lexicalizados (*perdona, mire, oye*) o interjecciones (*ey, ups*), propias de la modalidad oral y de un registro más coloquial. En la primera petición casi no encontramos movimientos de apoyo en forma de justificaciones y las que están presentes tienden a ser concisas y directas (*que he puesto mal la fecha*). En cambio, la segunda petición comprende más recursos de cortesía negativa, como verbos de modalidad epistémica (*no sé qué ha podido pasar*) o desactualizadores (*hay una mancha, un poquito sucio*), que forman parte de los “procedimientos sustitutivos” y “procedimientos acompañantes”, cuyo empleo implica un alejamiento deíctico y una minimización del contenido de los actos (Calsamiglia y Tusón 2007: 159, Albelda y Briz 2010: 245).

Teniendo en cuenta estos datos, examinemos ahora algunos ejemplos del portugués (11-20):

- (11) Desculpe incomodar, enganei-me a escrever a data da instância. Podia corrigir esse erro, se faz favor?
- (12) Boa tarde Senhora. Uma vez que me enganei com a data da instância, será que me poderia corrigir o documento? Obrigado!
- (13) Peço desculpa, enganei-me na data da instância, pode corrigi-la? Desculpe.
- (14) Penso que me enganei! A senhora poderia arranjar um novo formulário, por favor?
- (15) Desculpe, seria possível ajudar-me a corrigir um erro que cometi neste papel ou dar-me um novo impresso?
- (16) Olá, queria pedir-lhe para, quando puder, passar a esfregona em frente à minha porta. Muito obrigada!
- (17) Bom dia, será que a senhora poderia passar a esfregona no chão do 3º B, se faz favor?
- (18) Menina, o chão está bastante sujo no primeiro andar. Podia pedir-lhe para limpar, por favor?
- (19) Desculpe, a senhora importava-se de passar a esfregona à frente da minha porta? Essa zona está bastante suja. Obrigado!
- (20) Boa tarde, seria possível lavar o chão ao pé da minha porta? Está muito sujo. Obrigada.

Los ejemplos 11-20 no muestran apenas variaciones en el nivel de la cortesía de ambas peticiones, si bien difieren de las respuestas de los españoles por contener un mayor número de estrategias de cortesía negativa, propias de las culturas de distanciamiento. Así, estas peticiones se formulan mediante oraciones interrogativas modalizadas con diferentes expresiones (*seria possível, queria pedir-lhe, importava-se de*) y perífrasis del verbo “poder” en distintos tiempos verbales (*pode, poderia, podia*) o “será que” (*será que podia pedir-lhe, será que me poderia corrigir...*), “una forma polida de presente” (Cunha y Cintra 2000: 457 [1985]). Todos estos recursos de cortesía negativa están asociados a la desfocalización y al alejamiento deíctico, como sostienen Calsamiglia y Tusón (2007: 159 y ss.) o Escandell (1995: 38), por lo que se emplean para evitar la referencia directa, tanto en el uso de formas personales como espacio-temporales.

Asimismo, en las peticiones 11-20 tienden a estar presentes todos los elementos identificados en Blum-Kulka y House (1989), mientras que en las del español castellano se suelen omitir los alertadores y los movimientos de apoyo. Las respuestas del portugués europeo incluyen justificaciones que funcionan como apoyos (*o chão está bastante sujo no primeiro andar, enganei-me na data da instância, etc.*), junto con saludos (*bom dia, boa tarde*), fórmulas nominales y otros vocativos (*menina, senhora, a senhora...*) y, en menor medida, imperativos lexicalizados (*desculpe*) para apelar a las interlocutoras. El nivel de formalidad también es más elevado en el portugués europeo que en el español castellano (*cfr.* Sampetro Mella 2019), hecho que se refleja, por ejemplo, en la selección léxica (*Uma vez que me enganei com a data da instância vs. que he puesto mal la fecha*), en el tipo de alertadores escogidos (*bom dia vs. ey, oye*) o en el empleo de la tercera persona como única opción de tratamiento, incluso con una interlocutora joven. Además, en el caso del portugués aparecen más estrategias de cortesía normativa (Bravo 2005: 6) vinculadas a la cortesía negativa (*Bom dia, a senhora, obrigada, por favor...*), así como circunloquios, justificaciones y expresiones atenuadoras.

Estas variaciones en la expresión de la petición en el español castellano y el portugués europeo confirman las diferencias pragmáticas y culturales que existen entre las dos lenguas. Ahora bien, la taxonomía de las *culturas de acercamiento* vs. *distanciamiento* no se percibe con tanta nitidez, pues, aunque los hablantes de español tienden a ser más directos y menos formales, también utilizan, como en portugués, procedimientos de distanciamiento y mitigación de cortesía negativa, en especial en la petición que conlleva más coste (Sampedro Mella 2019). Considerando estas diferencias entre el español castellano y el portugués europeo, a continuación se recogen las respuestas de los aprendices de ELE de nivel A2 (21-28) y de B2 (29-36):

- (21) Señora, podría cambiar la fecha? Muchas gracias.
- (22) Necesitaba de cambiar la fecha. Gracias.
- (23) Hola ¿es posible de cambiar la fecha?
- (24) Perdón, ¿puede cambiar la fecha de la instancia?
- (25) Disculpe, ¿puede limpiar en frente de mi puerta? Gracias.
- (26) Por favor, podía fregar en mi puerta? Está sucia.
- (27) Hola, puede limpiar delante de mi puerta? Pues está sucia.
- (28) Buenos días, ¿puede limpiar en mi puerta? Si posible. Gracias.
- (29) Señora, necesitaría que cambie la fecha de la instancia.
- (30) Perdone, ¿puedo pedirle que cambie la fecha que está mal?
- (31) Disculpe, ¿puede cambiar la fecha de la instancia?
- (32) Señora, ¿podría cambiar la fecha? Muchas gracias.
- (33) Hola, mi puerta está muy sucia, ¿la puedes limpiar, por favor?
- (34) ¿Por favor, podría limpiar enfrente de mi puerta? Le agradezco.
- (35) Perdón, ¿sería posible que limpie delante de mi puerta?
- (36) ¿Sería posible limpiar delante de mi puerta? Gracias.

Los estudiantes de nivel A2 cometen algunos errores formales o gramaticales (ausencia del signo de apertura en la interrogación, *es posible de*, *si posible*, etc.) que no se registran en el B2, pero no se aprecian diferencias discursivas en la formulación de las dos peticiones: casi todos los enunciados contienen recursos de cortesía normativa (Bravo 2005: 6), como por favor o gracias, y se expresan, en su mayoría, mediante secuencias interrogativas modalizadas con perífrasis del verbo “poder” (*podría cambiar*, *podía limpiar*, *puede limpiar*) o, en menor proporción, oraciones afirmativas (*necesitaba de cambiar la fecha*), y no hallamos variaciones en la cortesía según el nivel de fuerza de cada petición. Por otro lado, hay algunos imperativos en función de vocativos (*perdone*, *disculpe*) y otros elementos de cortesía negativa propios de la L1 que no están presentes en el discurso de los hablantes castellanos, como saludos explícitos (*hola*, *buenos días*), fórmulas nominales (*señora*) y el uso de *usted* como forma principal de tratamiento.

Huelga mencionar la utilización generalizada de estrategias de atenuación de cortesía negativa en todas las respuestas; si bien encontramos este tipo de procedimientos en los ejemplos del portugués, en los del español L2 apenas se observa una mayor variedad de recursos que los aquí presentados. El sobreuso de marcas de atenuación en el discurso de ELE también aparece documentado en las investigaciones sobre la petición de Alonso Pérez-Ávila (2005), sobre tareas escritas por informantes de distintas L1, y Marsily (2018), que analiza interacciones naturalizadas en aprendices francófonos de ELE. Por el contrario, los estudios de Suárez Lasierra (2015) y Vinagre y Suárez (2018), basados en muestras de intercambios virtuales entre hablantes nativos y no nativos de español y alemán, advierten una cantidad superior de recursos de cortesía positiva, que correlacionan con la necesidad de los aprendices de ser correctamente entendidos en este contexto: “los participantes están dispuestos a sacrificar el ser percibidos como corteses y educados a fin de conseguir una comunicación más clara y directa que facilite la realización eficaz de tareas en colaboración” (Vinagre y Suárez 2018: 705-706).

Además del tipo de estrategias empleadas, conviene señalar que los ejemplos recogidos, tanto en el nivel A2 como en el B2, carecen de la expresividad y la naturalidad del discurso nativo y están muy ligados al objeto de la petición, dejando al margen a las dos interlocutoras. También, frente al portugués y al español nativos, las respuestas se asemejan mucho entre sí en su estructura y en su formulación, y se caracterizan por su sencillez expresiva. Destaca, así, la ausencia de procedimientos lingüísticos y de cortesía volitiva (Bravo 2005: 6) más complejos y variados, como justificaciones o circunloquios, que sí están presentes en las muestras de portugués y español L1.

Estos resultados se corresponden con los de Herget y Pérez (2017) en un estudio sobre la petición en español y alemán L2 por un grupo de hablantes de L1 portugués. En su análisis comparan la actuación en la L1 y las L2, y observan una reducción en el número de estrategias lingüísticas y pragmáticas, y el empleo de expresiones más simples y fórmulas prototípicas de cortesía en las dos interlenguas, pero no los esperables recursos pragmáticos propios de las lenguas nativas. En nuestra investigación, como en la de Herget y Pérez (2017), no aparecen los movimientos de apoyo y los alertadores se presentan en forma de saludos explícitos o fórmulas nominales. Por tanto, aunque son estructuras gramaticalmente correctas, en el nivel discursivo apenas hay elementos pragmáticos propios del registro coloquial o de la modalidad oral, ni siquiera en el nivel más alto, lo que evidencia un desarrollo limitado de la competencia pragmática en la L2.

## 4.2. Ofrecimiento

Para el estudio del ofrecimiento, comenzamos, igual que con la petición, con el análisis de las respuestas de los hablantes nativos de español a los dos ofrecimientos: *A la mujer que va andando delante de ti se le acaba de caer la bufanda y tú se la has recogido, ¿qué le dices al entregársela?* (37-41) y *Encuentras a tu vecina, una mujer mayor, cargada con bolsas y decides ofrecerle tu ayuda, ¿qué le dices?* (42-46):

- (37) Perdona, se te cayó la bufanda. Toma.
- (38) ¡¡¡Eeeeehhhhh!!! ¡¡¡Oye!!! ¡¡¡La bufanda!!! ¡¡¡Que te la dejas aquí!!! Toma, anda.
- (39) ¡Toma!... Ten, que se le ha caído ahí atrás.
- (40) ¡¡¡Ey!!! ¡¡¡Señora!!! Que se deja la bufanda.
- (41) Oiga, que se ha dejado atrás la bufanda.
- (42) Teresa, traiga por favor que le ayude con la compra.
- (43) Margarita, dame esas bolsas que tú ya estás muy mayor para cargar tanto peso.
- (44) ¿Necesita que la ayude? Yo también voy para casa.
- (45) Señora María, ¿me deja que le ayude?
- (46) Trae que te ayude con eso que vas muy cargada, mujer.

Las respuestas de los dos ofrecimientos se asemejan entre sí y se caracterizan por ser más directas. Para llamar la atención de la interlocutora desconocida, se emplean imperativos lexicalizados (*oye, perdona*), así como interjecciones (*ey*) y fórmulas (*señora*) que funcionan como vocativos. En el ofrecimiento a la vecina, encontramos nombres inventados (*Margarita, María, Teresa*) o una combinación del nombre con la fórmula de tratamiento (*señora María*), junto con marcas de distanciamiento como el ustedeo. Destaca este uso de un nombre propio ficticio como nombre de pila acompañado de la fórmula “señora”, que Morant (2016) considera una estrategia cada vez más frecuente en español para dirigirse a una persona mayor, en la que se muestra “proximidad emocional” sin llegar a alcanzar un nivel de “familiaridad impertinente” (Morant 2016: 295).

Este acto tiende a expresarse a través de formas verbales de imperativo con valor de solidaridad (*dame, trae, toma, ten...*), a veces modalizadas (*déjeme ayudarla*) y, en menor proporción, mediante otros recursos como la interrogación directa (*¿necesita que la ayude?*) o secuencias enunciativas afirmativas (*se te cayó la bufanda*). El ofrecimiento de ayuda conlleva una mayor carga impositiva para la receptora, puesto que debe dar una respuesta de aceptación o rechazo que, en ambos casos, puede comprometerla con el hablante. Para contrarrestar esta carga impositiva, y la del empleo del imperativo, en ocasiones se incluyen justificaciones o circunloquios, que rebajan la imposición del acto (*que tú ya estás muy mayor*) y restan importancia al esfuerzo por parte del emisor (*yo también voy para casa*).

En un estudio sobre la invitación en español, Ruiz de Zarobe (2001) señala que la formulación de este acto se realiza mayoritariamente mediante interrogativas y en menor medida a través de declarativas e imperativas. Estas expresiones más directas “indican un mayor acercamiento entre las personas, acentúan la faceta de la invitación como algo beneficioso para el otro, y por tanto favorecen la cortesía positiva” (Ruiz de Zarobe 2001: 267); sin embargo, ponen en riesgo la imagen negativa del receptor, razón por la que solo se utilizan con personas conocidas o con una relación de proximidad. En nuestro caso, aparece una combinación de estrategias de valorización (el tuteo, el imperativo, la formulación más directa, etc.), vinculadas a la cortesía positiva, y en menor medida, de atenuación (forma *usted*, justificaciones, etc.), propias de la cortesía negativa. Con todo, los hablantes no parecen percibir ninguno de los dos ofrecimientos como amenazantes, ya que los llevan a cabo sin acodarlos con las receptoras y sin emplear un gran número de procedimientos mitigadores, como ocurría con la petición.

Obsérvese, además, la intensidad y la viveza de los recursos utilizados para llamar a la interlocutora desconocida, como las interjecciones con varios signos de exclamación (*¡¡¡Eeeeehhhhh!!!, ¡¡¡Ey!!!*). Esta clase de interjecciones, propia de la modalidad oral y del lenguaje coloquial, representa el énfasis con el que los hablantes actúan para avisar a una mujer desconocida que va andando por la calle. En el ofrecimiento dirigido a la vecina, destaca también el nivel de confianza en la enunciación: *que tú ya estás muy mayor, que vas muy cargada, mujer*, etc. Estas expresiones funcionan aquí como formas de cortesía positiva, que inciden en la cercanía y la confianza entre los locutores. Por último, cabe mencionar que estas respuestas difieren completamente entre sí, aunque la estructura es concomitante, con algunas variaciones en el orden de los elementos: vocativo, acto de ofrecimiento y justificación. Por tanto, la descripción de las peticiones de Blum-Kulka y House (1989) resulta, en este contexto, aplicable al ofrecimiento.

Teniendo en cuenta la formulación de este acto en español castellano, veamos ahora algunas respuestas del portugués europeo (47-56):

- (47) Peço desculpa, este cachecol é seu! Aqui o tem de volta.
- (48) Olá! A senhora deixou cair este cachecol sem se perceber.
- (49) Desculpe minha senhora, acho que isto é seu, caiu...
- (50) Olhe, deixou cair o seu cachecol! Aqui tem!
- (51) Ó senhora! Este cachecol não é seu? Estava lá na rua.
- (52) Boa tarde! Quer ajuda? Vejo que está aí cheia de sacos! Eu dou-lhe uma mãozinha!

- (53) Boa tarde minha senhora! Como está? Deixe-me ajudá-la com esses sacos!
- (54) Quer uma ajudinha? Não devia andar tão carregada!
- (55) Dona Maria, deixe-me ajudá-la a levar esses sacos!
- (56) Bom dia, não precisa de ajuda? Está tão carregada hoje!

Los ejemplos 47-56 incluyen fórmulas de apertura como saludos (*boa tarde, olá*), fórmulas nominales de tratamiento (*a senhora, minha senhora, dona Maria*), imperativos lexicalizados (*desculpe, olhe*) e interjecciones (*ó*), y se expresan únicamente en tercera persona, frente al español castellano que utiliza el tuteo o combina ambas formas. A pesar de estas diferencias, este acto se asemeja más en portugués europeo y en español castellano que el de petición, ya que en ambas lenguas se lleva a cabo a través de recursos más directos, como imperativos, cuya fuerza ilocutiva se mitiga mediante un verbo modal (*deixe-me ajudá-la*); preguntas directas (*quer ajuda?, não é seu?*) o secuencias enunciativas (*este cachecol é seu, deixou cair este cachecol...*), sin apenas variaciones entre los dos ofrecimientos.

Autoras como Almeida (1998) y Silva (2014) señalan que en el portugués europeo es más habitual el uso de la interrogativa que la secuencia afirmativa en la expresión del ofrecimiento, para poder conceder una mayor libertad de respuesta al interlocutor: “o uso da interrogação é mais frequente do que o da asserção na medida em que a oferta é um acto onde a dimensão de negociação (ou de contrato) com o alocutário é bastante acentuada” (Almeida 1998: 162). Sin embargo, en este caso la formulación más directa se explica por el bajo coste-alto beneficio del acto, que le permite al emisor recurrir a procedimientos menos modalizados.

Estos ejemplos presentan una expresión más atenuada que los del español castellano, como se evidencia en la elección de la tercera persona como única opción de tratamiento, en el empleo de las disculpas y los saludos, las justificaciones y circunloquios, etc. Se trata de “procedimientos acompañantes” (Calsamiglia y Tusón 2007, Albelda y Briz 2010), es decir, estrategias de desfocalización y de alejamiento deíctico vinculadas a la cortesía negativa, que se utilizan para evitar la referencia directa, siendo menos corteses cuanto más directos nos mostremos (Escandell 1995: 38, Calsamiglia y Tusón 2007: 159). Por otro lado, al igual que en los ejemplos del español castellano y como sucedía con las peticiones en portugués, las respuestas adoptan la estructura de Blum-Kulka y House (1989) de las peticiones. De este modo, están compuestas por alertadores en forma de saludos (*boa tarde, olá*), disculpas (*peço desculpa*) o vocativos (*dona Maria*), y movimientos de apoyo, en especial en el ofrecimiento dirigido a la vecina: *veja que está aí cheia de sacos, não devia andar tão carregada*.

Cabe, por fin, mencionar que el nivel de formalidad es menor en estos ejemplos que en los de la petición. Esto podría obedecer a la naturaleza de los contextos propuestos –ofrecer ayuda a la vecina con las bolsas de la compra y devolverle a una señora un objeto caído al suelo– y al perfil de las receptoras del acto, que hacen que estas situaciones resulten más familiares y cómodas para los encuestados que las que se consideraron en la petición. Las respuestas recopiladas contienen recursos propios de la modalidad oral, como interjecciones (*ó*) y marcas de cortesía positiva, que reflejan proximidad y cercanía entre los locutores; saludos más familiares (*boa tarde minha senhora! Como está?*), un nombre de pila inventado para dirigirse a la interlocutora conocida (*dona Maria*) y algunos diminutivos (*mãozinha, ajudinha*). Por último, estos ejemplos también se diferencian entre sí, al presentar variaciones léxicas, formales y en el orden de los elementos señalados en Blum-Kulka y House (1989).

A la vista de estos datos, comparemos los resultados obtenidos con las respuestas de los aprendices de ELE de nivel A2 (57-64) y B2 (65-72):

- (57) Senhora, sua bufanda.
- (58) Hola, que tal? Su bufanda ha caído.
- (59) Disculpa, la bufanda ha caído.
- (60) Tu bufanda ha caído.
- (61) Buenos días señora, necesita de ayuda?
- (62) Senhora, quiere una ayuda?
- (63) Desculpe, ¿precisa ayuda con las bolsas?
- (64) Vecina, yo ayudo usted.
- (65) Senhora, he recogido su bufanda del suelo.
- (66) Perdón, tengo su bufanda que cayó.
- (67) Hola, su bufanda estaba en el suelo.
- (68) Esta bufanda que cayó en el suelo es suya.
- (69) Senhora vecina, ¿quiere ayuda para llevar las bolsas?
- (70) Desculpe ¿puedo ayudarla con sus bolsas?
- (71) Vecina, ¿quiere que le ayude con las bolsas?
- (72) ¿Necesita ayuda con las bolsas?

En los ejemplos 57-72 podemos percibir una creciente complejidad gramatical, ya que en las muestras del nivel A2 se documentan algunos errores por la influencia de la L1 (*sua, yo ayudo usted, quiere una ayuda*) y las respuestas son más breves y sintácticamente más simples. En cambio, en el nivel B2 se produce una mejora gramatical sustancial: encontramos estructuras sintácticas más diversas y complejas, como la enclisis pronominal (*ayudarla*) o el uso

de oraciones relativas (*su bufanda que cayó*) y subordinadas (*quiere que le ayude*), así como formas verbales irregulares correctamente conjugadas (*cayó*). No obstante, esta variedad de recursos no se traslada al nivel discursivo, pues los enunciados son muy sencillos y carecen, tanto en el A2 como en el B2, de la expresividad y de la naturalidad propias de la modalidad oral nativa.

Tal y como ocurre con la petición, los resultados indican que los aprendices utilizan estrategias lingüísticas más ligadas a la gramática de la secuencia que a la pragmática de la situación, ya que no tienen en cuenta el perfil del receptor, las características del contexto comunicativo o el objeto del acto de habla. En efecto, el primer ofrecimiento aparece formulado únicamente a través de secuencias afirmativas (*su bufanda ha caído, su bufanda estaba en el suelo...*), y el segundo se expresa mediante oraciones interrogativas modalizadas con distintas formas verbales volitivas (*necesitar, querer, precisar...*) en presente de indicativo: *¿puedo ayudarla? ¿necesita ayuda?* Aunque se trata de recursos que también emplean los hablantes nativos, estas respuestas son más escuetas y muy similares entre sí, sobre todo en el nivel A2.

Por otro lado, aunque algunos de estos enunciados incluyen saludos explícitos, imperativos lexicalizados o vocativos que funcionan como alertadores, casi no aparecen justificaciones, especialmente en los ejemplos recopilados del segundo ofrecimiento. En consecuencia, en estas secuencias no se sigue la estructura de elementos identificados por Blum-Kulka y House (1989) –acto nuclear, alertadores y movimientos de apoyo– que sí está presente en las muestras analizadas de las dos lenguas nativas. La formulación del ofrecimiento tiende a ser más directa que la de la petición, ya que los tiempos verbales están en presente de indicativo, por lo que no hay distanciamiento déctico; las oraciones interrogativas se orientan hacia la receptora y no hacia el emisor (*¿quiere ayuda?* vs. *¿puedo ayudarla?*), y el primer ofrecimiento se formula mediante secuencias afirmativas muy sencillas. Tampoco encontramos manifestaciones de la oralidad o de la cortesía positiva que muestren proximidad o cercanía, como nombres propios o interjecciones, sino que predominan las estrategias de atenuación y de cortesía negativa, como sucede con la petición.

Cabe, así, señalar la *pérdida* de recursos de la L1 de los informantes a la L2: el español castellano y el portugués europeo coinciden en el uso de algunos procedimientos de cortesía positiva y negativa en la expresión de este acto, pero los aprendices solo utilizan formas rituales del portugués que, aunque también existen en el español castellano, no se emplean en este contexto: saludos explícitos (*buenos días, hola*), fórmulas apelativas convencionales (*señora, vecina*) y *usted* como tratamiento generalizado. De este modo, las respuestas carecen de algunos recursos de cortesía volitiva (Bravo 2005: 6) más complejos y variados de las muestras nativas. Esto nos indica que los estudiantes, en vez de utilizar las estrategias pragmáticas de la lengua meta o trasladar las de su propia L1 a la L2, centran su atención en la gramática de las secuencias y simplifican la enunciación pragmática a las fórmulas corteses: saludos, agradecimientos, fórmulas, etc. Las respuestas son, así, más sucintas y simples en la interlengua, lo que manifiesta una falta de desarrollo en la competencia pragmática de la lengua meta, incluso en un nivel avanzado como el B2.

## 5. Conclusiones

Esta investigación tenía como objetivo el “análisis contrastivo de la interlengua” (Granger 1996 y 2015) con la lengua meta y la lengua materna de los aprendices, a partir del estudio de dos actos de habla recíprocos: la petición y el ofrecimiento. Se han examinado las estrategias discursivas empleadas por una muestra de 70 estudiantes de español de L1 portugués de niveles A2 y B2, con el fin de detectar las diferencias entre los dos niveles y valorar si se produce un adecuado desarrollo de la competencia pragmática en la lengua meta. Los resultados muestran variaciones pragmáticas en la expresión de estos actos de habla entre los hablantes nativos y los no nativos, y entre el español castellano y el portugués europeo.

Si bien se relaciona la sociedad española con las culturas de acercamiento, hemos comprobado, al igual que en una investigación previa (Sampedro Mella 2019), que aparecen estrategias de modalización y de distanciamiento comunicativo, propias de las culturas de distanciamiento, en la expresión de la petición. En el caso del ofrecimiento, los recursos utilizados en ambas lenguas se asemejan entre sí y tienden a ser más directos y a incluir marcas de cortesía positiva. Por tanto, las mayores variaciones pragmáticas entre el portugués y el español tienen que ver, sobre todo, con el nivel de formalidad, el tratamiento escogido (vocativos y formas de trato), el grado de dirección de la expresión (más directo en español y con más circunloquios en portugués) y la selección de estrategias atenuantes. Además, en ambas lenguas nativas aparecen procedimientos lingüísticos y comunicativos diversos, y las respuestas presentan variación interna y naturalidad, pues difieren entre sí incluso siguiendo la misma estructura, y contienen elementos propios de la modalidad oral y del registro coloquial.

El análisis de la interlengua de los aprendices de español evidencia un conocimiento formal del código y un desarrollo de la competencia pragmática más bien pasivo, puesto que no se observa un uso eficaz de las estrategias discursivas a partir de los parámetros contextuales, como las características de la situación, del interlocutor, del objeto del acto de habla, etc. Los enunciados analizados presentan una formulación muy breve y uniforme sin apenas elaboración discursiva, y no existen variaciones pragmáticas según el conocimiento de la lengua meta en los distintos niveles, a pesar de la distancia existente entre un nivel A2 y un B2.

Los ejemplos recopilados del ELE sorprenden porque difieren considerablemente del español castellano y del portugués europeo. En efecto, los aprendices no explotan los recursos pragmáticos de la lengua meta, pero tampoco

transfieren completamente los de su L1, sino que reducen la expresión pragmática a un elenco limitado de estrategias de atenuación, propias de las culturas de distanciamiento, y de mecanismos de cortesía ligados a formas rituales del portugués europeo: el uso generalizado de *usted*, las fórmulas nominales de tratamiento o saludos explícitos en función de vocativos, la interrogación modalizada con perífrasis del verbo *poder*, etc.

Estos datos ponen de relieve que, pese a la proximidad geográfica entre España y Portugal y a la instrucción explícita que reciben en la lengua y la cultura españolas, a través de su norma castellana, existe un profundo desconocimiento de las estrategias discursivas que se emplean en la lengua meta. Estas deficiencias en la adquisición de la competencia pragmática podrían ser también debidas a una enseñanza excesivamente centrada en el código, que deja de lado los usos pragmáticos de la lengua, aun estando ante estudiantes que han aprendido el español siguiendo el enfoque comunicativo. En definitiva, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de insistir en la utilización de contextos situacionales reales en el aula de L2, para poder asegurar un desarrollo pleno de la competencia comunicativa:

Communicative competence involves knowing not only the language code but also what to say to whom, and how to say it appropriately in any given situation. Further, it involves the social and cultural knowledge speakers are presumed to have which enables them to use and interpret linguistic forms. [...] Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or may not speak in certain settings, when to speak and when to remain silent, to whom one may speak, how one may talk to persons of different statuses and roles, what nonverbal behaviors are appropriate in various contexts, what the routines for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like – in short, everything involving the use of language and other communicative modalities in particular social settings (Saville-Troike 2003: 18).

Convendría, por tanto, reforzar la introducción de *input* lingüístico real y variado, procedente de fuentes reales, tales como series de televisión, cortometrajes, materiales de corpus, etc. para complementar los materiales didácticos y favorecer el contacto con la lengua real desde el aula. El análisis de contextos reales y heterogéneos procedentes de ese *input* permitiría, a su vez, practicar los recursos pragmáticos a través de las situaciones comunicativas contempladas para cada nivel en el *Plan curricular* (Instituto Cervantes 2006) y potenciar las destrezas de expresión y comprensión orales y escritas, con lo que se cumplirían de manera efectiva los principios del enfoque comunicativo. Asimismo, dada la proximidad geográfica y lingüística entre el portugués europeo y el español castellano, sería necesario establecer conexiones entre ambas lenguas más allá del nivel formal o gramatical, para poder familiarizar a los alumnos con el trasvase efectivo de un mayor número de estrategias que las meramente rituales a la L2.

Los resultados de esta investigación nos ofrecen una primera aproximación a la competencia pragmática en una muestra de aprendices de ELE de L1 portugués, a partir del análisis de dos actos de habla recíprocos. No obstante, hay algunas limitaciones, como la metodología utilizada que, aunque permite obtener y comparar grandes muestras, puede ver comprometida su naturalidad por el proceso de recogida de los datos. Por consiguiente, este estudio ofrece una primera aproximación discursiva que, en futuras investigaciones, debería verse ampliada y complementada con otro tipo de datos, procedentes de grabaciones de interacciones reales o de corpus orales.

## Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto “Pragmática intercultural de los actos de habla recíprocos, petición y ofrecimiento, en diferentes lenguas y variedades”, para el que cuento con una beca posdoctoral de la Xunta de Galicia (referencia ED481B 2018/036). La recopilación y el análisis de las muestras del portugués han sido posibles gracias al Centro de Lingüística de la Universidade de Lisboa (CLUL), al que estuve vinculada en los años 2017 y 2018.

## Bibliografía

- Alba de Diego, V. (1994). La cortesía en la petición de permiso. En S. Montesa y P. Gomis Blanco (eds.), *Actas del V Congreso Internacional ASELE* (pp. 183–197). Málaga: UMA.
- Albelda, M. y Briz, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza (coord.), *La lengua española en América: normas y usos actuales* (pp. 237–269). València: Universitat de València.
- Almeida, C.A. (1998). O acto ilocutório de oferta em português. En J. Fonseca (org.), *A Organização e o Funcionamento dos Discursos* (pp. 157–217). Porto: Porto Editora.
- Alonso Pérez-Ávila, E. (2005). Peticiones en español. Aproximación a la pragmática de interlengua. *Artífara*, 5. Recuperado de: <https://iris.unito.it/retrieve/handle/2318/60398/6966/Peticiones%20en%20espa%C3%B1ol.%20Aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20pragm%C3%A1tica%20de%20interlengua.pdf>
- Aragón Ramírez, R. (2008). *La cortesía verbal en las peticiones en el entorno familiar*. Tesis de máster. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

- Austin, J.L. (1994 [1969]). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Barros García, M.J. (2010). Actos de habla y cortesía valorizadora: las invitaciones. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 19. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum19/secciones/estudios-4bis.htm>.
- Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity. *Language Learning*, 33, 1–17.
- Blum-Kulka, S. y House, J. (1989). Cross-cultural and situational variation in requesting behaviour. En S. Blum-Kulka, J. Juliane y G. Kasper (coords.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (pp. 37–70). Norwood: Ablex.
- Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1984). Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns. *Applied Linguistics*, 5, 196–213.
- Bravo, D. (2005). Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico. En D. Bravo y A. Briz (coords.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 5–10). Barcelona: Ariel.
- Briones, G. (1996): *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lingüística Española Actual*, 29(1), 5–40.
- Brown, P. y Levinson S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: CUP.
- Bulhões, E.S. (2006). *Estudo vocabular de petições jurídicas: Ornamentação e rebuscamento*. Tesis doctoral. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
- Caggiano Blanco, R. y Kulikowski, M.Z. (2018). Forms of address as a strategic activity and as an index of categorization within societies of approximation or distancing. *Textos en proceso*, 4(2), 174–193.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cohen, A.D. y Olshtain, E. (1981). Developing a Measure of Sociocultural Competence: The Case of Apology. *Language Learning*, 31, 113–134.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Cortés Moreno, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 28, 89–108.
- Cunha, C. y Cintra, L.F.L. (2000 [1985]). *Nova gramática do português contemporâneo* (16ª ed.). Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Cyluk, A. (2013). Discourse completion task: Its validity and reliability in research projects on speech acts. *An International Journal of English Studies*, 22(2), 101–112.
- Daher, R.P. (2005). *A polidez linguística em panfletos políticos*. Tesis de máster. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Escandell Vidal, V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista española de lingüística*, 25(1), 31–66.
- Escandell Vidal, V. (2006 [1996]). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Silva, C. (2002). La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática. *XI Encuentro práctico de profesores de español LE, II*. Recuperado de: <https://www.encuentro-practico.com/pdf/cfernandez2.pdf>
- Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- Granger, S. (1996). From CA to CIA and back: An integrated contrastive approach to computerized bilingual and learner corpora. En K. Aijmer, B. Altenberg y M. Johansson (eds.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies* (pp. 37–51). Lund: Lund University Press.
- Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis. A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research*, 1(1), 7–24.
- 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. En A. Álvarez, L. Barrientos, M. Braña, et al. (eds.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 25–44). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Haverkate, H. (2004). El análisis de la cortesía comunicativa: Categorización pragmalingüística de la cultura española. En D. Bravo y A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 55–66). Barcelona: Ariel.
- Herget, K. y Pérez, N. (2017). Reflexões sobre o ato de fala das petições nas aulas de língua estrangeira. *Translation Journal*. Recuperado de: <https://translationjournal.net/October-2017/re-exoes-sobre-o-ato-de-fala-das-peticoes-nas-aulas-de-lingua-estrangeira.html>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Iranzo, Y. y Montero, Y. (2014). Estudio sociopragmático de las peticiones en una comunidad guantanamera. *SciELO*, 27, 77–94.
- Ivanovska, B., Kusevska, M., Daskalovska, N. y Ulanska, T. (2016). On the Reliability of Discourse Completion Tests in Measuring Pragmatic Competence in Foreign Language Learners. *International Journal of Sciences*, 25(1), 437–443.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). ¿Es universal la cortesía? En D. Bravo y A. Briz (coords.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 40–54). Barcelona: Ariel.

- Larsen-Freeman, D. (2014). Another step to be taken – Rethinking the end point of the interlanguage continuum. En Z. Han y E. Tarone (eds.), *Interlanguage. Forty years later* (pp. 203–220). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- López Alonso, C. (2014). *Análisis del discurso*. Madrid: Síntesis.
- Lorenzo Díaz, I. (2016). *Realizaciones, conciencia y enseñanza-aprendizaje del acto de habla de la petición en educación secundaria*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Maia Moura, H.L. (2009). Estrutura comunicativa de petições jurídicas: Um estudo dos movimentos retóricos do gênero a partir da análise do discurso. *Cadernos de Letras da UFF*, 39, 253–271.
- Marsily, A. (2018). ¿Es normal que sea un poco difícil de leer la consigna? La atenuación en las peticiones de hablantes no nativos de español. En A. García Ramón y A. Soler Bonafont (eds.), *Estudios de atenuación en el discurso* (pp. 252–268). Anexo IV de *ELUA: Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*.
- Martínez-Cabeza, M.A. (1997). *La cortesía verbal: perspectiva pragmalingüística*. En A. Molina Redondo y J.D. Luque Durán (eds.), *Estudios de lingüística general* (pp. 231–244). Granada: Método.
- Martín Peris, E. (1998). La enseñanza de la gramática de español/lengua extranjera: diferentes aproximaciones. *Carabela*, 43, 5–32.
- Martín Ruiz, G. (2011). Las peticiones indirectas a partir de fragmentos de películas. *MarcoELE Revista de didáctica de ELE*, 12. Recuperado de: [https://marcoele.com/descargas/12/martin-peticiones\\_indirectas.pdf](https://marcoele.com/descargas/12/martin-peticiones_indirectas.pdf)
- Martín Sánchez, M.Á. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 3, 29–41.
- Nurani, L. (2009). Methodological issues in pragmatic research: Is DCT a reliable data collection instrument? *Jurnal Sosioteknologi*, 17, 667–678.
- Padilla Foster, M. (2016). *La comunicación intercultural: pragmática de la petición en español y en chino mandarín*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid: Arco Libros.
- Querol Bataller, M. (2016). Estrategias, alertadores y movimientos de apoyo en las peticiones en chino y español: Esbozo de una comparación. *Pragmalingüística*, 24, 208–229.
- Raga Gimeno, F. (2005). *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana Vervuert.
- Ramos, R. (2005). O ato ilocutório de convite no discurso infantil. En M.A. Marques et al. (eds.), *Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e ensino* (pp. 239–260). Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- Ruiz de Zarobe, L. (2001). El acto de habla invitación en español y en francés. Análisis comparativo de la cortesía. *Revista Española de Lingüística*, 34(2), 421–454.
- Sales, A.C. (2008). A interdiscursividade no discurso jurídico: Petições de dissolução de sociedade de fato. *Signum: Estudos da Linguagem*, 11, 207–221.
- Sampetro Mella, M. (2018). La competencia pragmática en el español L1 y L2 a través de tres actos de habla. Análisis contrastivo. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, 12(24), 178–201.
- Sampetro Mella, M. (2019). Variación en la cortesía en la expresión de la petición en el español castellano y el portugués europeo. *Textos en proceso*, 5(1), 53–73.
- Sampetro Mella, M. (2020). La petición en español, portugués y francés. Materiales para su estudio y enseñanza. *LinRed: Lingüística en la Red*, 17. Recuperado de: [http://www.linred.es/numero17\\_corpus-peticion-espanol.html](http://www.linred.es/numero17_corpus-peticion-espanol.html)
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication. An introduction*. Berlin: Blackwell Publishing.
- Schrott, A. (2017). Cortesía verbal y competencia lingüística: La petición cortés como tradición discursiva. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 7(1), 188–203.
- Searle, J. (2005 [1991]). ¿Qué es un acto de habla? En L. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado: lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 431–476). Barcelona: Tecnos.
- Siebold, K. (2006). ¿Cómo se piden las cosas?: Estudio pragmalingüístico de las peticiones en español y en alemán. En C. Mourón, T. Moralejo y A. Álvarez (eds.), *Studies in contrastive linguistics: Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference* (pp. 953–960). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Sifianou, M. (1992). *Politeness phenomena in Greece and England*. Oxford: Oxford University Press.
- Silva, V.R.T.C.F. (2014). 'Comunidades de práticas' nas redes sociais: atos de discurso em interação e estratégias discursivas principais. Tesis de máster. Lisboa: Universidade Aberta. Recuperado de: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3316/1/Tese\\_Violante\\_Rosa.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3316/1/Tese_Violante_Rosa.pdf)
- 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*, 6(8), 174–192.
- Suárez Lasierra, M. (2015). Cortesía lingüística en la petición: Estudio contrastivo español-alemán de un caso en un entorno virtual. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19, 107–127.
- Urbina Vargas, M.S. (2009). Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en el español como lengua extranjera. *Innovaciones educativas*, 11, 1–20.
- Vinagre, M. y Suárez, M. (2018). El uso de la cortesía lingüística en la petición en español y alemán en un intercambio de colaboración virtual. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 31(2), 686–709.